МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕСТРОЙКИ

Под редакцией
профессора Г. В. ПЛАТОНОВА,
доктора философских наук И. Я. КАНТЕРОВА,
доцента Г. Ф. БЕЛЯЕВОЙ



МОСКВА
«Высшая школа» 1991

ББК 15
М54

Рецензенты: доктор философских наук, профессор *С. И. Гончарук*, кафедра философии МГПУ им. В. И. Ленина

Рекомендовано Главным управлением преподавания общественных наук Государственного комитета СССР по народному образованию в качестве методического пособия для преподавателей вузов

Методика преподавания философии: проблемы
М54 перестройки: Методическое пособие/В. С. Барулин, Н. Ф. Бучило, В. Т. Ефимов и др.; Под ред. Г. Ф. Беляевой, И. Я. Кантерова, Г. В. Платонова. — М.: Высш. шк., 1991. — 400 с.
ISBN 5-06-002115-7

В книге обобщен опыт работы преподавателей философии вузов нашей страны. В ней освещаются вопросы преподавания философии в высшей школе, которые тесно связаны с задачами перестройки в общественных науках, с необходимостью гуманизации курса философии, включения в него острых современных проблем. Значительное внимание уделяется новым методам. организации учебного процесса: деловым играм, олимпиадам, тестированию, методу «малых групп», компьютеризации и т. д.

М $\frac{0301020000(4309000000)-087}{001(01)-91}$ КБ—30—1—90 ББК 15
1/07

Учебное издание

Методика преподавания философии: проблемы перестройки

Под редакцией профессора Г. Ф. Платонова, доктора философских наук И. Я. Кантерова, доцента Г. Ф. Беляевой

Заведующий редакцией А. Д. Кашин. Редактор О. В. Кирьязев. Младшие редакторы Т. А. Шангина, Л. Ф. Петецкая. Художественный редактор Є. Г. Абелин. Технический редактор Л. А. Муравьева. Корректор М. М. Сапожникова

ИБ № 9173

Изд. № ФПН-779. Сдано в набор 29.06.90. Подписано в печать 23.11.90. Формат 84X108¹/₃₂. Бум. тип. № 2. Гарнитура Литературная. Печать высокая Объем 21,0 усл. печ. л. 21,0. усл. кр.-отт. 23,06 уч. изд. л. Тираж 9500 экз. Зак. № 594. Цена 2 руб.

Издательство «Высшая школа», 101430, Москва, ГСП-4, Неглинная ул., д. 29/14.

Владимирская типография Госкомитета СССР по печати
600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, д. 7

ISBN 5-06-002115-7

Слово к читателю

Преподавание общественных наук переживает период крутой революционной ломки, главная задача которой — предельно широкая демократизация учебного процесса. Общественные дисциплины в высшей школе должны удовлетворять потребностям студентов в знаниях, связанных с теоретическим осмыслением процессов, происходящих в нашем обществе и в мире в целом в сфере экономики, науки и культуры. Нельзя также упускать из виду личные интересы и запросы студентов, связанные с различными отраслями обществоведения.

В настоящее время разработана иная структура преподавания обществоведческих дисциплин, включающая в себя новые курсы, такие, как «История и теория мировой и отечественной культуры», «Социология», «Политология», «Социально-политическая история XX века» и др. Расширены права обществоведческих кафедр, которые получили возможность издавать собственную малотиражную учебно-методическую литературу, самостоятельно устанавливать соотношение между лекциями, семинарами и другими видами учебных занятий, организовывать спецкурсы и спецсеминары, используя для этой цели до 50 % учебного времени.

Предоставленное обществоведам право создавать различные программы курсов, варьировать преподавание, в том числе и философских дисциплин, с учетом специфических интересов студентов, связанных с их специализацией, открывает преподавателю широкие возможности для использования самых разнообразных методических средств обучения.

Обращение к таким философским дисциплинам, как этика, эстетика, логика, история философии, а также включение в вузовский курс философии существенных для каждого из нас вопросов о смысле жизни и смерти человека, о системе нравственных ценностей, о филосо-

фии пола и любви и т. д. сегодня заставляет задуматься о путях и методах овладения этой в значительной степени обновленной и гуманизированной науки, о способах превращения ее для будущих специалистов в витально необходимое знание.

Опыт, результаты и закономерности развития мировой философской мысли, неотъемлемой частью которой является философия марксизма, должны постигаться в контексте развертывания мировой цивилизации, человеческой культуры в целом. Для студенческой аудитории в настоящее время важно не только глубокое проникновение в содержание работ классиков философии, но и сопоставление их идей с реальными проблемами сегодняшнего дня, с тем, как они осмысливаются и решаются современными философами-марксистами и в рамках немарксистских философских течений. В связи с этим необходим новый подход к самостоятельной работе студентов, связанный с изучением философских и политических текстов, с подготовкой рефератов, конспектов, выступлений и т. д.

Выбранное направление перестройки преподавания философии горячо поддерживается преподавателями и студентами, однако вызванные им трудности как субъективного, так и объективного порядка очень велики. Они связаны с отсутствием разнообразных учебников и учебно-методических пособий, со слабой разработкой и внедрением активных форм обучения, с недостаточной оснащенностью наших студенческих аудиторий новейшими средствами ТСО. Новая система преподавания предъявляет также более серьезные требования к обществоведческой подготовке в средней школе.

Для преподавателя эти трудности связаны с необходимостью на ходу переучиваться, фактически каждый год заново создавать учебный курс философии, постоянно адаптируя его к потребностям динамически изменяющейся действительности. Встают также вопросы: каким образом учить будущего специалиста постигать истину в условиях безбрежного плюрализма мнений, теорий, точек зрения? как помочь молодому человеку в этом бурном жизненном потоке выработать собственное мировоззрение, обогащенное общечеловеческими и общекультурными ценностями, и суметь отстоять его? Решение этих задач зависит не только от разработки максимально актуальной для данной студенческой аудитории кон-

цепции курса философии, оно связано также с созданием новой методики его преподавания на основе творческого содружества преподавателя и студентов. Их научный диалог обязательно должен включать в себя дискуссию и право как обучающего, так и обучаемого на аргументированную альтернативную точку зрения.

В сложной современной ситуации преподавательскому корпусу страны предстоит решительно отказаться от шаблонов и догм как в содержании, так и в методах преподавания философии, представить мировую философию в развитии и взаимодействии различных философских течений, взять все лучшее из мировой философской мысли, не впадая в догматизацию и абсолютизацию тех или иных направлений мысли и учений.

Осуществляя перестройку преподавания философии, прежде всего следует осуществить анализ достигнутого, наметить ближайшие перспективы. Одна из них связана с разработкой и широким применением новых, более продуктивных методов преподавания, адекватных обновленному содержанию курса и требованиям студентов. Надо ликвидировать разобщенность в работе кафедральных коллективов, сделать доступными для всех достижения в области методики как кафедр, так и педагогов-новаторов, учиться друг у друга, взаимно обогащаясь опытом, эффективными приемами обучения. Методика преподавания оказывает существенное воздействие на формирование философской культуры личности, помогает лучше понимать достижения философской мысли, учит анализировать, исследовать жизненно важные ситуации, ставить и решать философские проблемы.

Современная научная методика преподавания должна не только раскрыть практически-действенную сторону философской науки, но и сделать ее интеллектуально привлекательной, интересной для изучения. Добиваясь этого, каждый преподаватель ищет и находит свои приемы обучения, используя достижения в области дидактики, педагогики, психологии, социологии образования, а также методическую литературу самого широкого профиля. Воодушевленный идеей собрать, обобщить и популяризировать лучшие методические находки своих коллег-слушателей, коллектив кафедры философии ИПК при МГУ им. М. В. Ломоносова подготовил предлагаемую вниманию читателя книгу.

В ней приняли участие многие преподаватели фило-

софии, которые повышали свою квалификацию в ИПК при МГУ в 1986—1990 гг., обратив особое внимание на проблемы совершенствования методики преподавания своей науки. Профессора, доценты и ассистенты философских кафедр вузов страны, вошедшие в авторский коллектив книги, ведут поиск новых форм и средств активизации занятий, организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, учета и контроля за ней в сегодняшней непростой молодежной аудитории. Наиболее горячо откликнулись на призыв участвовать в подготовке коллективного труда по новейшей методике члены кафедры философии МГТУ им. Н. Э. Баумана, МИНХ им. Г. В. Плеханова, Нижегородского университета, Московских автодорожного и горного институтов. Авторы книги — около пятидесяти преподавателей из многих вузов страны, представители разных республик и городов, в том числе Красноярска и Бреста, Кишинева и Одессы, Ташкента и Саранска, Сухуми и Новосибирска, Коломны и Харькова, Саратова и Нижнего Новгорода.

Значительное внимание в книге уделено вопросам гуманизации и экологизации философских знаний, формированию у студентов нового мышления, преодоления сложившихся стереотипов, аргументированности, наглядности, задачам программированного машинного и безмашинного контроля, тестирования и т. п. В центре внимания авторского коллектива — разработка и внедрение во все виды учебной работы со студентами проблемного метода, активных форм обучения, организация дискуссий и состязательности, экспресс-контрольных заданий. К некоторым параграфам книги читатель найдет соответствующие приложения, в которых приведены оригинальные разработки и сценарии деловых игр, олимпиад и других активных форм учебного процесса по отдельным темам курса.

Редколлегия не стремилась к тому, чтобы дать строго унифицированную трактовку рассматриваемых теоретических и методических вопросов. Различные точки зрения авторов книги помогают более полно и всесторонне представить обсуждаемые проблемы методики, ощутить ее реальный современный уровень. Естественно, что теоретические материалы и методические рекомендации авторов книги не претендуют на всеобщее признание и повсеместное распространение. Наша книга обращена прежде всего к преподавателям-обществоведам высшей

и средней школы, а также к аспирантам и студентам философских специальностей. Во многих вузах страны накоплен собственный богатый опыт преподавания философии, вынашиваются интересные, плодотворные идеи по перестройке преподавания философии, которые не получили отражения в нашей книге. Желательно, чтобы в дальнейшем эти новации также были обнародованы. Особенно это относится к вузам Прибалтики и Закавказья, почти не представленных, к сожалению, в нашей работе.

Читатели найдут в книге дальнейшую разработку и конкретизацию, а также новые варианты уже публиковавшихся ранее методических материалов, но они встретятся и с неординарным, даже уникальным методическим опытом. Одобрение, поддержка, возражения и критика — все будет воспринято авторским коллективом с благодарностью как знак внимания и интереса к проделанной им работе. Авторский коллектив книги считал бы целесообразным обсуждение ее на философских кафедрах и методологических семинарах.

Материалы обсуждений, личные замечания, раздумья и отзывы о нашей работе просим присылать по адресу: 119899, Москва, Ленинские горы, 2-й корпус гуманитарных факультетов МГУ, ИПК, кафедра философии (комната 843).

В создании книги приняли участие:

Слово к читателю — Г. Ф. Беляева, Г. В. Платонов, И. Я. Кантеров.

Глава I: § 1 — А. Н. Кочергин; § 2 — Л. Г. Джахая, Г. В. Платонов; § 3 — В. С. Барулин; § 4 — М. Н. Алексеев; § 5 — Ф. Г. Кнышов, Г. В. Платонов; § 6 — И. Н. Грифцова; § 7 — В. Т. Ефимов; § 8 — А. Н. Филатова, В. М. Краснов, А. А. Оганов; § 9 — Н. Г. Багдасарян; § 10 — А. Б. Седов, В. И. Добрынина, О. П. Зубец; § 11 — В. Н. Савельев; Приложение № 1 — В. Ю. Царев; Приложение № 2 — Г. Ф. Беляева; § 12 — А. Т. Гаспаришвили.

Глава II: § 1 — Н. Ф. Бучило; § 2 — А. А. Рязанцев; § 3 — Г. В. Платонов, В. С. Халапсис, Ш. А. Шаисламов; § 4 — Н. Ф. Бучило, С. Н. Демин; Приложение № 1, 2, 3 — Л. А. Шевырногова; Приложение № 4 — Т. П. Фокина; § 5 — Н. А. Хохлов; § 6 — Ю. И. Зуев; § 7 — О. А. Мухамедзянов; § 8 — Ю. Е. Петров; § 9 —

Э. А. Недзвецкая, А. А. Рязанцев, В. И. Дубовской; § 10 — А. М. Казаков, А. В. Шабага.

Глава III: § 1 — В. Н. Цапок, Г. В. Платонов; Приложение — В. А. Гвозданный; § 2 — А. А. Кудинова; § 3 — П. К. Гречко; § 4 — М. С. Дмитриева; § 5 — Е. О. Тер-Григорян, Л. П. Довженко; § 6 — Б. Ф. Никитин, Г. Ф. Беляева; § 7 и Приложение № 1 — Н. Б. Долгова, К. Н. Минкина, Я. В. Филиппова, В. Г. Артемова.

Послесловие — Г. Ф. Беляева, Г. В. Платонов.

Глава I

Перестройка преподавания философии: вопросы теории, методологии, организации

§ 1. Перестройка преподавания философии и формирование философской культуры личности

В настоящее время все более осознается вступление человеческой цивилизации в качественно новое состояние. «Современный мир сложен, многообразен, динамичен, пронизан противоборствующими тенденциями, полон противоречий. Это мир сложнейших альтернатив, тревог и надежд. Никогда прежде наш земной дом не подвергался таким политическим и физическим перегрузкам. Никогда человек не взимал с природы столько дани и никогда не оказывался столь уязвимым перед мощью, которую он сам же создал». XX век своими достижениями в области научно-технического прогресса вносит коренные изменения в жизнь общества. Феномен глобализации порождает специфические противоречия общественного развития. Эти противоречия вызываются прежде всего несоответствием между огромными возможностями повышения уровня материальной и духовной культуры человечества, новыми научно-техническими достижениями, с одной стороны, и сложившимися традиционными, относительно консервативными формами самоуправления человеческой цивилизации, которые используют достижения в разных сферах социальной жизни неравномерно и нерационально, с другой стороны.

Перестройка в нашей стране связана с коренными преобразованиями не только экономической, социальной и политической систем общества, но и его духовной сферы, сознания человека, стиля мышления. Стратегия перестройки требует научного поиска во всех сферах дея-

тельности человека. На передний план все больше выдвигаются проблемы человека, его социальной, экономической, политической деятельности. Реализация стратегии перестройки предполагает повышение эффективности использования человеческого фактора. Без его активизации с учетом разнообразия интересов людей, трудовых коллективов, общественных организаций, различных социальных групп путем привлечения всех трудящихся к активному творчеству невозможно решить стоящие перед нами задачи, совершить революционные преобразования в нашей стране.

Необходимость осмысления глобальных проблем современности, внутреннего опыта нашей страны, результатов последствий и перспектив научно-технического прогресса, активизация человеческого фактора повышает роль философских знаний в принимаемых решениях. Никогда ранее ответственность каждого человека за результаты своей деятельности не была столь велика, как сейчас. Поскольку средством осознания всех перечисленных проблем из-за их глобальности и всеобщности является философия, постольку философское образование, уровень философской культуры личности становятся ключевым звеном и осознания проблемы сохранения цивилизации, поисков путей гармонизации развития самого человека, гуманизации научно-технического прогресса, решения многообразных задач перестройки. В условиях, когда каждый советский человек должен определить свое отношение к процессу перестройки, формирование философской культуры личности, каждого специалиста становится первоочередной задачей, а сама философская культура — важнейшей гуманистической ценностью. Философская культура специалиста проявляется главным образом в его мировоззренческих и методологических установках. Формируя мировоззрение личности, общество влияет на ее целевые установки, а через формирование методологической культуры — на выбор ею средств деятельности. В мировоззренческом плане философская культура предстает фактором, раскрывающим личности историческую перспективу, в методологическом — средством формирования нового мышления.

Формирование мировоззренческих и методологических установок личности — процесс сложный, многофакторный, закономерности которого изучены еще недостаточно

хорошо. Ясно, что мировоззрение человека формируется всей его жизнью. Важная роль в этом процессе принадлежит и систематизированному изучению философии, в том числе и в вузах. Теоретическое осмысление принципов и положений философии является необходимой предпосылкой формирования научного мировоззрения. «Умение ориентироваться в нынешнем сложном, противоречивом, но взаимозависимом мире — не дар природы. Не приходит оно и попутно, вместе с освоением специальных дисциплин. Этому умению надо учить будущих специалистов. Ведь мировоззрение — это не только совокупность общих сведений о мире. Это одновременно и осознанные классовые интересы и идеалы, правовые и нравственные нормы, социальные приоритеты и гуманистические ценности — все то, что определяет выбор линии поведения человека в жизни, его ответственное отношение к обществу и самому себе».

Естественно, что главным в процессе преподавания философии является содержание изучаемого материала, его теоретический уровень. Вместе с тем творческое усвоение материала в немалой степени зависит от методики преподавания. Известно, что самое современное с точки зрения теории содержание материала можно «убить», если не подходить к его изучению творчески, если видеть в студенте только пассивный объект приложения информации, видеть лишь «воспитуемого» и «обучаемого», а не активного субъекта, личность со своими интересами, особенностями, восприятия и т. п., определяемыми его социальным положением и возрастными особенностями, его опытом. Если содержание философских знаний превращается в сумму абстрактных догматов, требующих лишь верования и запоминания, а не осмысления, если методика игнорирует выявление того, что думает студент по тому или иному поводу, то в учебном процессе творческому субъекту, личности места не остается. «Объектная методика» может формировать все, что угодно, только не научное мировоззрение. С ее помощью нельзя воспитать ответственного человека, человека перестройки.

Любая перестройка в обществе сопряжена с изменениями в общественном сознании. Успехи реализации стратегии перестройки в решающей степени зависят от сдвигов в общественном сознании в направлении усвоения им ценностей и идеалов перестройки. В формировании общественного сознания значительная роль всегда

принадлежала философии. Как самосознание эпохи она аккумулирует социальный опыт и помогает находить ответы на коренные вопросы бытия. Главная социальная функция философии — критика настоящего, своевременное распознавание отживающих форм бытия, тормозящих прогрессивное развитие, анализ исходных оснований бытия и познания, их диагностика. Философия формулирует и делает достоянием общественного сознания происходящие изменения в ценностных установках общества и личности. Без революционной философии не может быть и революционной практики. Сейчас важно осознать, что эффективность перестройки в нашем обществе в решающей степени зависит от уровня философской культуры личности, т. е. от умения ставить и осмысливать кардинальные проблемы бытия. Есть все основания полагать, что значение философской культуры личности, а следовательно, и философского образования будет и дальше возрастать. Чем сложнее и многообразнее проявления действительности, тем больше необходимость в философской рефлексии.

Для того чтобы философия выполняла свою основную социальную функцию, представители философской мысли прежде всего сами должны осознать свое место и роль в обществе. Это в полной мере относится и к преподавателям философии. Основной упрек, прозвучавший в адрес философов страны, — отсутствие связи философии с жизнью. Однако этот упрек был сформулирован, по нашему мнению, не вполне точно. Дело в том, что связь философии с жизнью в действительности была, но характер этой связи оказывался не революционно-критическим, а апологетическим. И в этом заключалась не только вина, но и беда философии, поскольку социальный заказ в период культа личности и застоя нацеливал ее не на критический анализ проявлений бытия, а на освящение всего существующего. Благодаря принятым партийным решениям характер социального заказа к философии изменился. Задача философских преподавательских кадров — формировать философскую культуру личности, воспитывать ответственного за свои дела и все происходящее человека — участника революционной перестройки. Однако следует отметить, что сложившаяся система преподавания философии и ее наличный аппарат не могут обеспечить необходимые условия для достижения требуемого жизнью уровня философской культуры личности.

Поэтому основой формирования философской культуры личности в сложившихся условиях является глубокая перестройка системы преподавания философии, включающая в себя возрождение революционно-критической ориентации философии, обновление мышления, полное изживание устаревшего, скомпрометировавшего себя характера философствования и преподавания философии.

На опыте минувшего пятилетия в советском обществе ширится осознание того, что перестройка, осуществляемая лишь на хозяйственном уровне, мало что даст, более того, она попросту захлебнется. Общественное мнение приходит к выводу о необходимости перестройки структур, отвечающих за формирование духовности общества. Утрата философией своей революционно-критической функции тесно связана именно с недооценкой обществом духовности, духовной культуры. Когда общество ориентировано преимущественно на производство материальных, а не духовных благ, социальная роль философии трансформируется: из теоретического основания политики она превращается в ее оправдание. В этих условиях философия и начинает осуществлять апологетическую функцию, направленную на утверждение существующего положения вещей, даже если оно требует прогрессивных изменений. Средством закрепления отживших структур в философии всегда был догматизм.

В системе преподавания философии догматизм пустил глубокие корни за годы культа личности и застоя. Известно, что показателем научности любой концепции является ее соответствие действительности, а не ссылка на авторитет. Но это положение чаще всего лишь декларировалось. На деле же основной формой философствования в процессе преподавания было комментирование (подчас теоретически сомнительное) произведений классиков марксизма-ленинизма, партийных решений. Отсюда естественным образом вытекало обращение к авторитету классика как решающему аргументу. Обращение же к классикам за ответом на любой вопрос привело к забвению важнейшего марксистского положения: истина есть процесс. Процесс преподавания философии превратился в утверждение со ссылкой на авторитет классиков окончательных ответов на любые вопросы. Все это в конечном счете порождало и «железобетонную» по своей незыблемости (несмотря на происходящие в мире изменения) учебную программу. Ее не в состоянии бы-

ли изменить даже всесоюзные совещания заведующих кафедрами общественных наук, которые, конечно же, проводились под флагом необходимости творческого развития философии, под знаком требований к обществоведам быть «возмутителями общественного спокойствия».

Драматизм ситуации, сложившейся в системе преподавания философии, выражался в разрыве между большинством преподавателей и авангардом научных сотрудников. Если первые, в силу обязанности работать по устаревшей программе, оказались включенными в систему воспроизводства устаревшего содержания, то вторые в лице многих своих представителей творчески развивали марксистскую философию, но не могли делать этого в рамках старой учебной программы по философии. Вполне закономерным на фоне этого конфликта было «вымывание» творчески мыслящих философов из системы высших учебных заведений, а также разрыв между академическими, научно-исследовательскими институтами и учебными заведениями. Наблюдалась положительная обратная связь в догматизировании преподавания философии в вузе.

В результате в настоящее время ни программа, ни значительная часть преподавателей не освоили в достаточной мере материал, накопленный в творческих философских работах. Это еще предстоит сделать. Сам дух преподавания философии должен соответствовать тому, что научное решение любой проблемы не может противоречить принципу развития, а принцип развития не может быть не научным. Отсюда следует вывод: ни в теории, ни в преподавании философии нельзя «стоять на позициях» какой-либо отдельной философии, а необходимо постоянно двигаться вперед в процессе развития в соответствии с требованиями жизни.

Философская культура предполагает умение разделять собственно философские вопросы и конкретно-научные. Между тем неумение разделять их широко распространено. Одна из главных задач преподавателя философии — помочь студентам уяснить специфику философского знания, выявить его мировоззренческое и методологическое значение для конкретно-научного знания. В этой связи важно четко демаркировать область философии и частных наук, выявить специфику философии как особой формы общественного сознания. Это по-

зволит лучше уяснить, какие вопросы можно ставить перед философией, а какие нельзя, за что именно она отвечает, а за что нет. Это особенно важно в связи с тем, что до сих пор можно встретить, с одной стороны, неоправданные претензии к философии, объявление ее ответственной за те недостатки и упущения, за которые она не может нести ответственности, а с другой стороны, столь же неоправданные притязания натурфилософского характера со стороны ряда философов.

В данной связи важно сопоставить философское и научное мышление, что позволит выявить их специфику. Если научное мышление предметно, встроено в четкие рамки предмета науки, то философское мышление осуществляется на базе сопоставлений, сравнений, переходов из одной предметной области в другую. Научное мышление осуществляется в рамках норм соответствующей науки, строго запрограммировано правилами научного исследования (правилами работы в оперативных системах математики, правилами обращения с разного рода символикой, моделями, чертежами и т. д.), философское мышление подчинено правилам логики и здравому смыслу, т. е. запрограммировано не столь строго, как научное. Научное мышление осуществляется на базе научных понятий, философское — исходя из философских категорий, которые имеют иной объем, чем научные. Но эта всеобщность, широта философских категорий позволяет с их помощью определять какие-то пути, направления научного поиска в тех ситуациях, когда научные понятия «не срабатывают». При этом, конечно, важно иметь в виду, что философские категории, выступая средством ассимиляции неизвестного, не могут использоваться абсолютно произвольно — они употребляются лишь в определенном поле семантических значений.

Философское мышление связано с целеполаганием и формированием ценностей, научное реализует уже поставленную задачу, цель или систему ценностей. Наука отвечает на вопрос «почему», а философия — на вопрос «для чего, с какой целью». Научное мышление отвлекается от любых проявлений, характеризующих отношение человека к миру, т. е. в рамках науки познаваемая действительность берется в форме объекта. Философское мышление рефлексивно, оно обращено не только на объект, но и на процесс его изучения, т. е. отражает определенные аспекты отношения субъекта к объекту. Рефлекти-

руя, мы воспринимаем действительность не саму по себе, а так, как она выступает относительно нашего сознания, как представлена в формах мышления. Философия выступает специфической формой общественного сознания, фиксирующей особый вид освоения действительности. Специфичность ее как формы теоретического освоения действительности в том и заключается, что она выступает как приобретшая вид традиции рефлексия.

В силу отмеченных особенностей философское рассуждение в принципе является неспециализированным, непарадигмальным. Именно поэтому философия и выступает интегратором культуры эпохи, ее саморефлексией. Только в ее рамках и можно зафиксировать само существование различных способов освоения мира, выявить их суть, природу (что такое истина вообще, благо вообще, красота вообще и т. д.). Все они выступают как некие основания жизни. Их и фиксирует философская рефлексия. Игнорирование специфичности философии приводит к натурфилософским поползновениям некоторых философов. Но философия не имеет средств для решения частнонаучных задач. Значение философии для развития науки проявляется в мировоззренческом и методологическом плане. Вот это и должен помочь раскрыть преподаватель на конкретном материале. Попытки же философов решать научные проблемы спекулятивным, умозрительным образом только дискредитируют философию в глазах ученых.

Реализация философией мировоззренческой и методологической функций связана с преодолением все еще дающих о себе знать сциентистской и антисциентистской трактовок философии. Первая связана с абсолютизацией методологической функции философии, вторая — мировоззренческой. Повышение эффективности роли философии в жизни общества, развитии науки и вообще культуры самым тесным образом связано с преоделением этих крайностей в понимании философии.

В процессе преподавания философии все еще дают знать о себе созерцательность, рецидивы гносеологической робинзонады при изучении процесса познания. Созерцательность отнюдь не безобидна, поскольку является наряду с догматизмом базой апологетики. В философской и научно-популярной литературе нередко в центр познания ставится индивид как таковой, созерцающий действительность. При этом ленинская формула, в соот-

ветствии с которой путь познания объективной истины осуществляется как восхождение от чувственного созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, переносится на любой индивидуальный познавательный акт. Однако В. И. Ленин рассматривал познание не с позиции ученого, психолога, а с позиции философа, гносеолога. Поэтому данную формулу не следует относить к любому индивидуальному познавательному акту. Индивид социален, поэтому чувственно воспринимаемая информация о действительности сразу же подводится под социальный опыт. О чувственном и рациональном как этапах познания можно говорить лишь применительно к онтогенезу и филогенезу, а не к индивидуальному познавательному акту.

Среди ученых довольно широко распространен так называемый синдром Пигмалиона. Сущность его заключается в том, что ученый-исследователь считает действительность такой, какой она представлена в формулируемом им законе. Иными словами, знание об объекте в этом случае полностью отождествляется с объектом. Однако еще в первом тезисе К. Маркса о Л. Фейербахе недвусмысленно сформулировано требование рассматривать мир и субъективно. Это означает, что картина мира является как бы функцией двух аргументов: объекта и субъекта. Человек в бесконечном количестве связей, которые имеет изучаемый объект с действительностью, может фиксировать лишь те из них, для фиксации которых имеются необходимые средства. Иными словами, человек познает мир с точностью до используемых средств. А поскольку используемые средства зависят от уровня практики, то в итоге познание действительности осуществляется с точностью до уровня практики.

Между тем в философской литературе распространено, например, определение закона лишь как объективной связи (наряду с другими параметрами) явлений без указания на субъективность видения. Однако и закон фиксируется с точностью до средств фиксации, т. е. в конечном счете до уровня наличной практики. Конечно, идеал научного описания — формулировка объективных законов, утверждений, описывающих действительность вне отношения к человеку. Но содержание объективного описания есть культурный феномен, выражающийся, в частности, в конкретном языке описаний, в наличии определенных изобразительных средств. Ученый и философ мир видят

по-разному: ученый видит мир как объект, а философ — как культурный феномен. Взгляд с позиции философа и позволяет зафиксировать тот факт, что кроме научного освоения действительности существуют и ненаучные (искусство и т. д.). В этом контексте термин «ненаучный» не является синонимом «антинаучный».

Догматизм и созерцательность приводят к рассмотрению человека как объекта, а не активного субъекта с его волей, желаниями, интересами, свободой и т. д. В самом деле, если догматические установки налагают запрет на развитие философии, а созерцательность исключает активность, то в такой философии не остается места человеку как творцу. Отсюда неизбежная утрата догматизированной философией человеческой личности, оперирование лишь понятиями масс, классов и т. п. без обращения к личности. Это, в свою очередь, и привело к исключению из круга философских экзистенциальных проблем проблем понимания, которые фактически оказались отданными на откуп западной философии. Такая «сильно зауженная» философия не могла дать методологии целостного исследования человека, из нее оказались изгнанными категории души, воли, ответственности и т. п. Это привело к разобщенности изучения человека в разных предметных областях, к гипертрофии человека как совокупности социальных отношений.

Философия, рассматривающая человека лишь как объект, неспособна активизировать его сущностные силы. Она ориентирует человека на исполнительскую роль, отводя ему в социальной системе лишь роль винтика. Общество периода перестройки нуждается в людях активных, сознательных и ответственных. Поэтому перестройка не обретет своей философии, пока философия не изменит своего «объектного» характера. А это возможно лишь путем возрождения подлинных ценностей марксистско-ленинской философии и ее творческого развития в соответствии с требованиями жизни.

В период культа личности и годы застоя сложилось вульгаризованное понимание диалектики, которое проявилось и в преподавании философии. Так, предпринимались попытки превратить диалектику в универсальный способ решения любых проблем, попытки разрабатывать диалектику типа «выращивания арбузов», «повышения удойности коров» и т. п. Такое понимание диалектики не способствовало овладению диалектическим методом ана-

лиза действительности. Когда в диалектическом анализе упускается его конкретность, рассмотрение явлений жизни во всей их сложности и противоречивости, тогда утрачивается, извращается сама суть диалектики. Правдивый анализ действительности, естественно, требует честности и мужества. И здесь собственная позиция философа в процессе ее преподавания будет весьма действенным аргументом в пользу возрождения революционного характера диалектики как метода познания и преобразования действительности.

Философия может развиваться лишь в борьбе идей. Непротиворечивость и в этом смысле ведет к апологетике, измене диалектическому методу. Стремление все объяснить окончательно, устранить разнообразие и борьбу мнений ведет к устранению источника своего собственного развития. Общество же, ограничивающее разнообразие и борьбу мнений, не может быть жизнеспособным. Поэтому из процесса преподавания философии нельзя выбрасывать ни возможность сомневаться, ни право на ошибку в поиске истины. Для этого необходима более высокая культура дискуссий, терпимость к разным точкам зрения.

Сложившаяся в преподавании философии (а нередко и в научной литературе) форма критики буржуазной философии и социологии также требует полного изживания. Эта форма исходила из того, что раз какая-то концепция «буржуазная», то ее незачем изучать. Такой подход не настраивал на серьезный анализ критикуемых концепций. Отсюда вульгарность, неконкретность, некомпетентность критики. Но бедность теоретических построений рассуждениями лишь идеологического характера прикрыть нельзя. Более того, чрезмерная идеологизация нашей философии вообще привела к кризису мировоззрения, культуры, гуманитарной сферы. Обществознание, как и наука вообще, не может развиваться в состоянии самоизоляции. Философская система не может быть абсолютно непроницаемой для другой. Сила марксистской философии всегда заключалась в способности ассимилировать лучшие достижения человеческой культуры.

Методологическую основу критики буржуазной философии дает учение К. Маркса о превращенных формах общественного сознания. Он исходил из того, что буржуазные теоретики не выдумывают свои концепции с заведомой целью ввести в заблуждение массы, а чаще всего

систематизируют представления, стихийно порождаемые определенной социальной структурой. Поэтому важно вскрывать не только классовые, но и гносеологические корни немарксистских концепций, а также уметь вывести их из определенных социальных условий. Критика анализируемой концепции должна прежде всего предполагать профессиональный анализ этой концепции, не огрубляющий и оглупляющий ее. Критика должна рассматриваться как решение проблемы более совершенными методами. В этом случае брань в адрес критикуемой концепции будет просто излишней. Важно учесть также, что не все западные концепции априорно могут быть зачислены в разряд «буржуазных». Такая критика отталкивала от нас часть прогрессивных западных мыслителей. Преодоление некритического отношения к критике буржуазной философии имеет и важное воспитательное значение: уважение к истине не может быть воспитано на основе зряшного отрицания критикуемых концепций.

Преподавание философии было ущербным по характеру и по причине ее разделения на диалектический материализм и исторический материализм. Такая разделенность не соответствует ни историческому, ни логическому принципу ее построения. Как будто диалектический материализм может быть не историческим, а исторический — не диалектическим. Практически ни один вопрос программы по философии не может быть решен без привлечения данных и диалектического материализма, и исторического материализма. Указанное разделение философской проблематики настолько сильно вошло в сознание преподавателей, что его рецидивы будут постоянно проявляться, если не фиксировать на этом внимание и если сама учебная программа не будет предлагать иное структурирование курса.

Если философия является действительным интегратором культуры, то для ее развития и преподавания необходимо целостное видение культуры. Развитие философских традиций, передача их в процессе преподавания деформируется, если имеются искусственные лакуны в живом теле культуры. Можно указать по крайней мере два примера таких лакун. Мы изучали в курсе философии историю идеалистической мысли чуть ли не всех стран и регионов, кроме отечественной. В результате из контекста развития философской мысли выпадали многие звенья отечественной философии (В. С. Соловь-

ев, Н. Ф. Федоров, П. А. Флоренский и др.). Игнорировалось даже изучение философских взглядов К. Э. Циолковского и В. И. Вернадского. Выпадение элементов собственной национальной культуры вредно во всех отношениях, в том числе и идеологическом. Мы уже неоднократно были свидетелями того, как идеи отечественных мыслителей, подобно русским сапожкам, приходили к нам с Запада, но в соответствующем идеологическом обрамлении. Искажение, замалчивание своей истории не способствовало формированию у студентов чувства патриотизма.

Второй пример касается лакун в развитии западной философии. Сложилась довольно странная картина: в процессе преподавания развитие западной философской мысли обрывается на Гегеле и Фейербахе, затем восстанавливается вновь в лице неопозитивизма, экзистенциализма, неотомизма и т. д. Мы стремимся воспитать у студента понимание преемственности в развитии идей, но в данном случае изменяем этому принципу. Совершенно очевидно, что развитие западной философской мысли не остановилось после возникновения марксизма и что западная философия не была вытеснена марксистской философией — последняя развивалась наряду с другими направлениями философии. Кроме того, остается неясным для студента, каким образом и на какой основе появились современные направления западной философии. Когда ткань историко-философского процесса разрывается, тогда становится невозможным проследить логику его развития. А это не может не сказываться на формировании философского мышления. Марксизм есть органичная часть мировой духовной культуры человечества. Искусственная деформация данного процесса, какими бы причинами она ни вызывалась, не позволяет сопоставлять круг проблем и способов их разрешения в марксистской и иных традициях. А от этого марксизм только проигрывает.

Выявление методологического значения философских принципов, законов и категорий требует высокой методологической культуры специалиста. Вместе с тем нередки были обвинения, выдвигаемые против части наших философов, в излишнем методологизме, гносеологизме и т. п., в результате чего якобы еще резче обозначился отрыв философии от жизни. При этом в качестве одного из направлений перестройки положения

дел в философии предлагалось преодоление методологизма и т. п. В этом есть определенный резон, но в целом данный упрек вряд ли можно признать справедливым. Скорее наоборот, недостаток методологизма позволял «выдавать» методологически ущербные концепции типа концепции «развитого социализма». А ведь именно концепции подобного рода были значительно дальше от жизни, чем те, которые подпадали в разряд повинных в «излишнем методологизме». Поэтому перестройка отношения к делу формирования методологической культуры личности — одно из главных направлений перестройки системы преподавания философии.

В настоящее время возникает настоятельная потребность в анализе проблемы синтеза в рамках единой концепции естественно-исторического и социально-исторического процессов. В преподавание философии подобная проблематика не включалась. Поэтому чаще всего в качестве эмпирического материала для иллюстрации тех или иных философских положений брались примеры из классической, а не современной науки. Вот здесь и наблюдался реальный разрыв философии с жизнью. Для включения этого материала в программу по философии нужны и знание современной науки, и высокая методологическая культура обсуждения подобных вопросов. Необходимо прежде всего выявить точки соприкосновения естественно-исторического и социально-исторического процессов, их взаимопереплетение и взаимовлияние. Отечественная марксистская мысль больше касалась проблем социально-исторической эволюции (учения о формациях, классах и т. п.).

Работы В. И. Вернадского дали толчок анализу естественно-исторического процесса. Здесь и необходимо прежде всего осмысление феномена мысли как планетарного явления, как явления естественно-исторического, подготовившего социально-исторические формы. В этой связи важно уяснить, что социализм не может игнорировать закономерности естественно-исторического процесса, а должен развиваться в соответствии с ним. Как показывает мировой опыт развития человеческой цивилизации, современные концепции общественного развития по необходимости должны теснее увязываться с закономерностями естественных процессов. Программа преподавания философии не может более обходить эту проблематику без ущерба делу формирования философ-

ской культуры личности, современного специалиста, ученого, управленца.

Формирование философской культуры является задачей системной, скадывающейся из многих звеньев. Если марксизм — творчески развивающееся учение, то успешное овладение им в процессе обучения может быть осуществлено лишь при последовательном проведении установки на творческое восприятие любых его положений. Никакое положение не должно излагаться в расчете на слепую веру. Ссылка на любой авторитет не подменяет доказательства. Творческий подход к формированию философской культуры предполагает плюрализм тенденций в развитии философской мысли, их анализ и постоянную проверку на соответствие с жизнью.

Возникает вопрос: как творчески изучать произведения классиков марксизма-ленинизма, если представленная в них сумма знаний не является с точки зрения общества чем-то новым? Методика изучения этих произведений должна быть такова, чтобы ставить студента в ситуацию творческого открытия этих знаний для себя лично. Нужен полный и бесповоротный отказ от механического запоминания формул и положений, от попыток их внеисторического применения, автоматического переноса в иные условия. Классики марксизма делали какие-то выводы, отталкиваясь от определенных исторических условий. Студента важно поставить на место автора произведения, т. е. в ситуацию принятия решения, ввести в его творческую лабораторию мыслителя.

Методика моделирования ситуации принятия решения даст ему возможность при тех же исторических исходных данных выработать свое решение проблемы, сравнить его с решением автора, проанализировать причины расхождения, если таковые обнаружатся, уточнить, что оказалось упущенным из виду при принятии решения, т. е. проанализировать весь ход решения проблемы. Такая методика изучения произведений резко повышает интерес к ним. Изучение же работ путем чисто вербального усвоения определенной суммы знаний, заложенной в той или иной работе, — не путь формирования убеждений, подлинной философской культуры, не путь овладения марксизмом-ленинизмом вообще. Такая методика изучения произведений классиков — серьезная и подчас тяжелая работа. Но облегченного пути усвоения марксизма вообще не существует, ибо поверх-

ностное знание не может быть основой научного мировоззрения.

Наивно, конечно, предполагать что мировоззрение формируется только при изучении общественных и других учебных дисциплин. Мировоззрение формируется всей жизнью человека. Поэтому методика овладения марксизмом будет несовершенной, если она опирается лишь на учебный процесс. Реальная перестройка сознания возможна лишь путем включения человека в реальное бытие, где он может проявить себя активным и ответственным субъектом. Существующие формы общественной работы студентов этой задаче в полной мере не удовлетворяют. Включение в реальное бытие должно быть не эпизодическим, а постоянным и в полной мере ответственным. Представляется, что выработка такой программы включения может основываться лишь на развитии начал самодеятельности и самоуправления студентов в максимально возможном масштабе на каждом этапе их жизни.

Обсуждение основных положений учебной программы не следует сводить лишь к рассмотрению различного рода абстрактных схем. Важно реализовать принцип единства абстрактного и конкретного. Выведение общих положений осуществляется и с учетом анализа современных актуальных проблем науки и практики. Это позволит преодолеть сложившуюся склонность части преподавателей комментировать партийные решения вместо анализа наличной практики и постановки новых проблем. Партийные решения — не венец развития теоретической мысли, а его этап. Поэтому и важно объяснение в процессе преподавания проблем, диктуемых жизнью. Иными словами, при осмыслении фактов необходимо исходить не из доктрин, а из самой действительности и на этой основе проверять теории и концепции с точки зрения их пригодности для объяснения современных проблем. Важнейшим методологическим принципом изучения социальных явлений на деле является известное ленинское требование об умении приспосабливать схемы к жизни, о необходимости учитывать факты действительности, а не цепляться за теорию вчерашнего дня, которая, как и всякая теория, в лучшем случае лишь намечает основное, общее, лишь приближается к познанию жизни.

Важнейшей для студента формой связи философии

с жизнью служит связь преподавания философии с его специальностью. Глубочайшая ленинская мысль о том, что каждый специалист придет к признанию марксизма через данные своей науки, методикой преподавания философии в достаточной мере еще не освоена. Когда философские принципы воспринимаются не как некие абстракции, а как методологические ориентиры, они становятся важной составной частью философской культуры специалиста. Связь преподавания философии с будущей специальностью студента необходимо доводить до учета не только профиля вуза, но и факультета. Однако эту задачу решить в настоящее время может далеко не каждый преподаватель, поскольку подготовка грамотных методологов различных областей знания в свое время была упущена из внимания. Представляется, что в рамках единой государственной программы подготовки таких специалистов каждый вуз должен предпринимать в этом направлении собственные усилия: никто лучше самого вуза не знает потребности в соответствующих кадрах. Многие вузовские кафедры уже накопили богатый опыт по связи преподавания философии с профилем вуза. Этот опыт нуждается в обобщении. На его основе могут быть выработаны и соответствующие методические рекомендации.

Не удовлетворяют современным требованиям и методы изложения материала в учебниках и учебных пособиях по философии. Основной их недостаток — отсутствие проблемности. А это делает учебные пособия по характеру изложения материала «закрытыми». Система знаний, не содержащая в себе возможности своего снятия, есть система догматическая, лишенная возможности творческого развития. Нужно ставить проблемы всесторонне, не стремясь к их окончательному решению. Плюрализм разных подходов, разных точек зрения по проблеме — источник развития системы знания. Только наличие альтернативных подходов к решению проблем делает необходимыми диалоговые методы обучения. Совершенно не случайным было превалирование метода монолога в преподавании философии во времена культа личности и застоя. Система знаний, не содержащая в себе возможности своего снятия, требует лишь монолога, назидания, а не размышления, не поиска альтернатив.

Формирование нового мышления не будет эффектив-

ным при ориентации лишь на имеющиеся методики преподавания. Необходим постоянный поиск новых активных форм преподавания, необходим педагогический эксперимент, позволяющий отбирать наиболее эффективные из этих форм. Здесь можно выделить несколько перспективных направлений. Это создание новых сборников упражнений, разработка программ дидактических игр, тестов и т. п., учитывающих проблематику смысла жизни и понимания, а также профиль вузов. Далее — изменение методики приема экзаменов, в частности включение в экзамен интерпретации текстов. Это способствовало бы превращению экзамена из чисто формальной процедуры в дополнительную форму обсуждения проблем философии. Особого внимания заслуживает компьютеризация учебного процесса.

Использование компьютерной техники в преподавании философии и в научных исследованиях создает новую гносеологическую ситуацию. Наступающая эра всеобщей компьютеризации ставит перед обществом ряд проблем. С одной стороны, важно в кратчайшее время преодолеть отставание в этой области от западных стран. Последствия этого отставания легко предсказуемы: в конечном счете успехи в развитии любой страны определяются степенью использования интеллекта каждого человека. С другой стороны, следует избегать отрицательных сторон компьютеризации: возможной утраты индивидуализации процесса обучения, развития логических форм мышления в ущерб образным и т. д. Важно разобраться в принципиальной стороне дела: какая именно философская проблематика требует компьютеризации, а какая нет. Представляется, что компьютеризация учебных занятий особенно эффективна в формировании методологической культуры. Что же касается решения экзистенциальных проблем, то здесь возможности компьютеризации значительно ниже.

Совершенствование программы по философии и методики ее преподавания не может осуществляться изолированно от других общественных дисциплин. Требуется выработка целостной программы обучения, обоснованной последовательности изучения общественных дисциплин в вузе. Целостность восприятия действительности — непременное условие ее адекватного понимания. В осуществлении этой целостности восприятия философии как интегратору личностной культуры принад-

лежит центральная роль. Она способствует адекватному пониманию мира. Человек в обыденности воспринимает его разбитым на части. Способов освоения им действительности много. Огромно и число наук, изучающих действительность. Каждая из них дает лишь частичное видение мира. Философия строит модель целостного понимания мира человеком. Иначе говоря, философия описывает мир как человеческий. И сейчас важно на деле реализовать функцию философии быть исторически определенным способом собирания воедино научных и прочих данных, необходимых для решения актуальных проблем бытия. В этом деле роль методики преподавания философии, особенно активных ее форм, трудно переоценить.

§ 2. Философия и формирование нового мышления

Одной из центральных задач преподавания общественных наук в высшей школе является ныне формирование нового мышления, политического и философского, экономического и правового, художественного и нравственного. Свои аспекты новое мышление имеет и в области науки, техники, культуры, искусства и т. д. Анализ нового мышления в любой из этих областей, а также в целом всего общественного сознания и всей практической деятельности может стать предметом специального исследования. Мы рассматриваем новое мышление в сфере философии как новое философское мышление, предполагающее углубление и развитие диалектического мышления в современных условиях. Необходимость формирования такого мышления была обоснована в книге М. С. Горбачева «Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира» (3), написанной в 1987 г. по заказу американских издательств и изданной в более чем ста странах мира.

Исходные принципы такого мышления, как известно, были сформулированы еще К. Марксом, затем В. И. Лениным. Интересные и глубокие мысли о путях его развития высказал В. И. Вернадский, а позднее, с появлением опасности создания ядерного оружия,—Ф. Ж. Кюри (1936). Когда же это оружие было уже не только создано, но и применено против Японии в августе 1945 г., а затем была развязана гонка вооружений, поставившая под угрозу само существование человечест-

ва, вышел знаменитый манифест Б. Рассела — А. Эйнштейна «Научиться мыслить по-новому» (9). Он стал теоретической платформой борьбы Организации Объединенных Наций, международного Пагуошского движения ученых и других борцов за мир, за ликвидацию ядерного оружия и иных видов массового уничтожения людей (3; 4; 12).

Крупными вехами на пути практической реализации этих идей явилось Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1976), договор между СССР и США о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (1988), прекращение ирано-иракской войны (1988), освобождение Намибии от колониального гнета (1989), решение кампучийской проблемы (1990), нормализация отношений между СССР и КНР (1989), другие международные и региональные соглашения.

Отказ от насильственных, военных методов решения конфликтов между государствами и народами, борьба за выживание человечества служат лейтмотивом всего нового политического мышления, его главным определяющим признаком. С новым политическим мышлением непосредственно связаны процессы демократизации, гласности, решения всех социальных, национальных, религиозных, социально-групповых конфликтов не угрозами, не силой, а путем двустороннего компромисса на основе взаимного уважения, уступок, терпимости (6. С. 8). Новое мышление предполагает приоритетность общечеловеческих интересов над классовыми, национальными, региональными и т. д. Новое мышление — это постоянные усилия к освобождению человеческого сознания от страха, взаимного недоверия и подозрительности, от преследующего людей «образа врага», это забота о ближнем, чувство милосердия к больным и несчастным, стремление прийти на помощь всем, кто несет более тяжелое, чем ты сам, бремя жизни, стремление работать честно на благо человечества.

Вместе с тем новое политическое мышление — это и забота о среде обитания человека, о ненанесении ущерба биосфере и экологии, изучение и обеспечение мер по сокращению, а затем и полной ликвидации загрязнения природной среды производственными и бытовыми отходами; это раздумья о сохранении генофонда, всех видов животных и растений планеты, особенно тех, которые в силу своей малой численности занесены

и Красные книги — всемирную, национальные и региональные. В биологии и экологии уже давно стало истиной, что тот вид животных и растений, который сегодня представляется бесполезным, даже вредным человеку, завтра может раскрыться с новой стороны, обнаруживая ранее не известные нам полезные свойства.

Видное место в новом политическом мышлении занимает вопрос о соотнесении общечеловеческого с классовым, интернационального с национальным. До сих пор, ссылаясь на отдельные высказывания К. Маркса и В. И. Ленина по этому вопросу, в марксистской литературе обычно утверждалось, что классовые интересы рабочего класса в борьбе за достижение и утверждение демократии, за построение свободного, справедливого и гуманного общества находятся в русле общечеловеческих ценностей и не исключают друг друга. Поскольку же эти идеалы разделяют и другие слои населения, постольку, организуя и возглавляя борьбу за их осуществление, рабочий класс действует во имя общечеловеческих интересов. Однако в процессе построения такого общества многие десятилетия игнорировались текущие, повседневные интересы и ценности не только мелкой и средней буржуазии, значительной части трудового крестьянства, интеллигенции, но также интересы и ценности самого рабочего класса. В жертву светлому будущему приносилось чрезмерно многое: и элементарные удобства жизни и труда граждан, а зачастую жизнь, честь и достоинство тех, кто, признавая в принципе сам социалистический идеал, предлагал иные, более гуманные пути его достижения, чем тот, по которому мы шли.

В тот период отклонялись любые альтернативные модели нашего развития. Это, с одной стороны, лишало нас преимуществ плюрализма, обеспечивающего учет мнений всех социальных групп и прослоек, а с другой, умножало количество людей, которые либо сознательно мешали общему движению, либо пассивно уклонялись от участия в нем. Жестокость, нетерпимость отрицательно сказывались не только на выборе внутреннего курса развития, но и на международных отношениях, на связях с демократическими движениями, на отношениях между партиями Второго и Третьего Интернационала. Раскол между коммунистами и социал-демокра-

тами был коварно использован фашизмом, который в Германии, Италии и Испании поочередно расправился и с теми, и с другими, а затем начал кровавую войну против Советского Союза и ряда буржуазно-демократических государств. Так, чрезмерно узкое и одностороннее понимание примата классового над общечеловеческим, демократическим едва не загнало человечество в фашистское рабство.

Только отказ от классового эгоизма руководителей СССР, США, Англии, Франции и других государств позволил нам во второй мировой войне овладеть ситуацией и уничтожить фашизм. Однако мир заплатил за это дорогую цену: десятки миллионов погибших, изувеченных физически и духовно людей, невиданные ранее разрушения тысяч городов и сел. Повторение этой ошибки ныне неизбежно привело бы к гибели не только человечества, но и самой жизни на Земле.

Означает ли, что ориентация на общечеловеческие интересы, на деидеологизацию межгосударственных отношений это отказ от классовой борьбы пролетариата за ликвидацию эксплуатации человека человеком, от борьбы за демократические права? Конечно, нет! Мы не можем и не будем мириться с вечностью эксплуатации и порабощения одного класса другим. Цель достижения справедливого социально-политического строя была и остается незыблемой. Поэтому не может быть отказа от отстаивающей ее гуманистической идеологии (6; 8; 13; 14; 18). Речь идет о перестройке, об устранении устаревших идеологических стереотипов, ошибочных установок, извращений гуманистических принципов марксизма. «Новому политическому мышлению противоречат не классовые принципы марксизма, а сектантские искажения этих принципов, отчуждающие классовые интересы от общечеловеческих» (8. С. 5).

Новое политическое мышление не отменяет научной критики марксистами немарксистской идеологии, но делает ее содержательной, подлинно научной, гибкой и тонкой. Нельзя научный анализ подменять пропагандистскими клише, навязанными сложившимся «образом врага». Следует помнить, что у различных классов и государств мира имеются не только противоположные, но и совпадающие интересы, цели — мир, выживание, развитие культуры, научно-технический прогресс, милосердие, коллективный поиск истины... Новое мышление,

таким образом, меняет не только политический, но и идеологический климат в мире. Отказ видеть в немарксистских идеологах, тем более в лидерах социал-демократии, непримиримых противников заставляет нас искать контакты с ними, акцентируя внимание не столько на наших разногласиях, сколько на том, что́ нас объединяет, искать зерна истины в их воззрениях, которые могут стать полезными и для всего общества. Это предполагает ориентацию в проводимых дискуссиях не на идейную конфронтацию и тем более не на «психологическую войну», а на равноправный аргументированный диалог, что не исключает идейной полемики и вместе с тем удерживает в рамках теоретического и политического диспута. Для этого требуется высокая культура социального и личного общения, которой у нас зачастую явно не хватает. Формирование такой культуры — одна из важных задач преподавателя философии.

Один из признаков нового мышления, как уже отмечалось, — ориентация на человека, личность, ее интересы (10). Это проявляется не только в повседневной заботе о конкретных людях, об удовлетворении их разумных материальных и духовных потребностей, но и в выработке новых моделей экономики, оптимальных конкретных механизмов хозяйствования, обеспечивающих создание реальной личной материальной заинтересованности каждого человека в количестве и качестве своего труда. Сюда же следует отнести и учет по конечному результату, полный хозрасчет и самофинансирование, бригадный и арендный подряд, развитие кооперации в производственной сфере и сфере услуг. Подобный подход будет способствовать преодолению различных форм отчуждения, устранению инертности и иждивенчества, формированию стремления к личному участию в творчестве, в делах коллектива, в охране природы, в воспитании подрастающих поколений, в гармонизации национальных отношений и во многом, многом другом.

Среди кардинальных задач нового политического мышления следует назвать разработку теоретической модели длительного, поливариантного, но в целом более гармоничного развития мира, чем это было в истории до сих пор. При этом мы снова и снова будем обращаться к реализации не показной, а истинной социаль-

ной справедливости, которая всегда была одной из основных целей развития общества[1].

Диалектика нового мышления состоит в том, что, отражая объективные процессы бытия и познания, она не только не закрывает глаза на реальные противоречия современного мира — его единство, целостность и в то же время его противоречивость, даже разорванность государственными, социально-классовыми, национальными, религиозными и другими интересами, — но и стремится к их научному пониманию, разумному и справедливому разрешению. Диалектика нового мышления позволяет по-ленински сочетать также государственную и другие формы общественной собственности с личной материальной заинтересованностью трудящихся, парламентаризм с непосредственной, прямой демократией, государственную дисциплину с глубокой внутренней сознательностью народных масс, централизм с демократизмом, твердость с гибкостью в решении поставленных задач социалистического развития и т. д. и т. п. (6. С. 91).

В области философии «новое мышление» имеет свои специфические грани и особенности. Это прежде всего четкое определение своего предмета — наиболее общие законы развития окружающего нас мира, принципы взаимодействия «человек — мир», включая процессы познания, законы и движущие силы развития и функционирования человеческого общества в целом. Рассмотрение философских аспектов понятия «новое мышление» мы будем вести по двум направлениям, помня об их тесной, органичной связи и единстве.

Остановимся прежде всего на вопросах, где новое мышление проявляет себя наиболее рельефно. Памятуя

---

[1] Об этом с определенностью говорит, в частности, Дж. К. Гэлбрейт: «Роль государства, несомненно, состоит в том, чтобы гарантировать защиту и социальную справедливость всем тем, кто иначе оказался бы жертвой той или иной экономической системы. Я уверен, что в капиталистическом обществе должны быть приняты меры, чтобы добиться более справедливого перераспределения доходов. Иначе неравенство окажется слишком вопиющим, для того чтобы поддерживать социальное спокойствие». А по мнению М. Рокара, «крупным вызовом конца этого века будет мучительная попытка выработать правила игры новой общественной власти, которая стремилась бы обеспечить большее равенство и меньший произвол в обществе, которое не отрицало бы конкуренцию» (На переломе веков//За рубежом. 1990. № 36. 31 августа — 6 сентября).

о приоритетности гуманистических ценностей как главной черте «нового мышления», следует обратить внимание на проблемы деятельностной сущности человека, преодоления жесткого противопоставления материального и духовного начал в человеке и человеческом обществе, производительного и непроизводительного труда. Следствием такого неправомерного противопоставления явилось представление, будто все общественное богатство создается только в сфере «материального производства», а все другие работники, занятые в иных областях общественной жизни, лишь потребляют это богатство, являясь чуть ли не прихлебателями и дармоедами. В свое время, следуя в русле классической английской политической экономии, К. Маркс пришел к выводу, что «с точки зрения просто процесса труда вообще нам представлялся производительным тот труд, который реализуется в продукте, точнее — в товаре» (1. Т. 49. С. 93—94).

Отсюда вытекало, что, если существует общество, в котором некоторые люди живут не работая, т. е. не участвуя непосредственно в производстве потребительских стоимостей, условием существования всей надстройки этого общества служит прибавочный труд рабочих. Далее эта мысль развивалась в «Капитале», где идет речь о противопоставлении «производительного» и «непроизводительного» труда (1. Т. 26. Ч. II. С. 143—159 и др.). Однако при таком подходе оказалось нелегко объяснить даже социальную функцию врача и учителя: «Труд врача и учителя не создает непосредственного фонда, из которого они оплачиваются, хотя их труд входит в издержки производства... рабочей силы» (1. Т. 26. Ч. I. С. 150).

Можно спорить относительно того, насколько такая характеристика труда, соответствовала духу своего времени. Напомним лишь, что уже тогда приведенные высказывания дополнялись в трудах К. Маркса и иными положениями. Труд интеллигенции в них не только не исключается из общественного производительного труда, но и выглядит его неотъемлемым компонентом (1. Т. 26. С. 138; Т. 46. Ч. I. С. 116 и др.). Кстати, так же мыслил и наш соотечественник Н. Г. Чернышевский. Он характеризовал, например, труд врача как «действительно производительный труд: предохраняя или восстанавливая здоровье, доктор приобретает

обществу все те силы, которые погибли бы без его забот» (20. Т. 2. С. 421).

Конечно, с диалектико-материалистической точки зрения труд в сфере экономики по добыванию насущных материальных благ, особенно по изготовлению орудий и средств труда, первичен по отношению к труду в духовной сфере, — это азбучная истина марксизма. Однако на этом принципиальное различие кончается, ибо никто не может доказать ни фактически-исторически, ни логико-теоретически, что духовная сфера (знание, наука, культура) менее важна для человеческого общества, чем собственно материальная сфера (экономика). Представление о труде врача и учителя как «издержках производства» никак не сочетается с представлением о деятельностной сущности человека и с принципом обмена деятельностью, в особенности в современную эпоху научно-технической революции, с ее всеобщей интеллектуализацией труда, спросом на универсального, думающего работника, созданием «информационного общества», и представляет собой скатывание с позиций диалектического материализма на позиции экономического и даже физиологического материализма.

Поэтому апология «производительного» (а по сути дела — физического, мускульного труда) в противовес «непроизводительному» труду ныне не встречает одобрения даже у самых консервативно мыслящих догматиков. Ибо не кто иной, как К. Маркс писал в «Капитале», что «пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей — архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имеется в представлении человека, т. е. идеально» (1. Т. 23. С. 189).

Анализ современной НТР убеждает, что в конце XX столетия утрачивает былое значение не только противопоставление, но и различение «производительного» и «непроизводительного» труда. Подобное различение в своем логическом и историческом развитии вступает в противоречие с условиями труда в разгар научно-технической революции, когда результатами труда оказываются не «вещные» продукты (товары), а главным образом технологические схемы, компьютерные програм-

мы, инженерные, конструкторские и изобретательские проекты и пр. В современной экономической системе все взаимосвязано и взаимопереплетено, одни трудовые операции и целые отрасли экономики служат технологическим продолжением других и т. д. Когда же труд рабочего у станка ценится выше труда инженера и конструктора и соответственно зарплата первого больше зарплаты вторых, тогда падает престиж инженерной профессии, снижается ничем не стимулируемый научно-технический потенциал инженерных кадров и, следовательно, не обеспечивается тот самый научно-технический прогресс, о котором мы так часто говорим. Но при нынешнем распределении доходов между работниками физического и умственного труда, т. е. между «производительным» и «непроизводительным» трудом, ничего другого получиться не может. Надо решительно менять эту шкалу ценностей в социалистическом обществе.

Чтобы остаться на почве социальной науки, следует видеть и понимать роль и значение всех областей и сфер общественной жизни современного человека. Сейчас более, чем когда-либо, выясняется, что умаление любой из них, например социальной инфраструктуры, ведет к серьезным нарушениям нормальной жизнедеятельности социального организма, дисгармонии, однобокому развитию и в конечном счете к деструкции и стагнации общества. Стоит вынуть лишь одно какое-то необходимое звено в этой сложной, взаимосвязанной и взаимопереплетенной системе, как нарушается нормальная жизнедеятельность общественного организма как единого целого. Поэтому было бы ошибочно полагать, будто технологический прогресс заключается единственно лишь в повышении производительности труда (выход продукции в единицу времени). Конечно, в истории человечества были периоды, когда именно рост производительности труда стоял на первом месте (например, в эпоху буржуазной меркантильности в XVIII—XIX вв.), кое-где, возможно, так обстоит дело и сейчас.

Однако если суммировать все случаи и условия технологического прогресса, то вырисовывается картина всеобщей гуманизации труда, включающей не только научную рационализацию труда, но и его экологизацию (создание экологически чистых технологий) и эстетизацию (превращение труда в важнейший источник радости, счастья и наслаждения сродни художествен-

ному творчеству «по законам красоты»), а также множество других аспектов. Другими словами, суть технологического прогресса в современную эпоху, состоит (или, по крайней мере, должна состоять) в создании щадящих условий труда для человека, чтобы повышение результативности труда происходило не любой ценой, а по-настоящему человеческим способом как по форме, так и по содержанию. Именно это, в конечном счете, приводит к увеличению свободного времени — главного богатства человечества. В таком контексте определяется и место науки и всей человеческой культуры в технологической системе общества.

Через призму ценности человека, приоритетности общегуманистических ценностей следует исследовать и глобальные проблемы современности, такие, как продовольственная, энергетическая, сырьевая, экологическая, развертывающиеся на фоне неограниченной технологической экспансии человека.

Новое мышление заставляет пересмотреть и тезис о возможности построения коммунизма первоначально в одной или нескольких странах (например, в СССР). С теоретической точки зрения вывод о таком «коммунизме» был сделан на нескольких ложных основаниях.

Во-первых, чрезмерно преувеличивалась способность СССР построить у себя, отдельно и раньше других стран, полный коммунизм в каком-то обозримом будущем и соответственно преуменьшалась способность народов капиталистических стран приступить в перспективе к социалистическим преобразованиям. Во-вторых, проповедовалась мысль, будто в одной стране можно начать распределение материальных и духовных благ по потребностям, без товарно-денежных отношений, и одновременно вести торговлю и обмен с капиталистическими странами на основе товарно-денежных отношений. В-третьих, рисовался некий уродливый «недокоммунизм» с сохранением армии, разведки, жесткой охраной государственных границ, пограничной таможней и всякого рода явлениями, которые заведомо не могут быть в данных условиях изменены. В-четвертых, допускалась противоречащая нормальной человеческой морали ситуация, когда в одной стране материальные и духовные блага льются, как из рога изобилия, и распределяются по потребности, в то время как в других частях мира большинство населения голодает.

Гуманный, демократический общественно-политический строй, сочетающий высокий динамизм с социальной справедливостью, означает осуществление социальной справедливости для всех людей и всех народов, поэтому говорить о нем применительно к одной стране по меньшей мере несерьезно. Человеческая совесть и разум не приемлют, с позволения сказать, «коммунизма в одной стране». Как писал В. Г. Белинский, «я не хочу счастья и даром, если не буду спокоен насчет каждого из моих братьев по крови...» (5. Т. 12. С. 22—23). Поэтому по соображениям экономическим, политическим и нравственным лучше добровольно отказаться от такого «коммунизма не для всех» и предпочесть ему, до поры, обычный социализм.

Из сказанного следуют и некоторые терминологические выводы. Речь идет о постоянно совершающемся на каждом шагу, сплошь и рядом, смешении и отождествлении понятий «социалистический» и «коммунистический». Нередко говорят о «коммунистическом сознании» (это при социалистическом-то экономическом базисе!), «коммунистической морали», которая считает справедливым нынешнее распределение материальных и духовных благ по труду, т. е. по принципу: «От каждого — по способности, каждому — по труду», хотя этот якобы «справедливый» принцип на самом деле несправедлив, о чем писали еще К. Маркс и В. И. Ленин. Тем более что в нашей стране все еще насчитывается 40 млн. работников, занятых тяжелым, ручным, малопривлекательным физическим трудом, который к тому же вознаграждается отнюдь не по-коммунистически. Москву и другие города еще совсем недавно объявляли «образцовыми коммунистическими городами» (хотя ни один человек на свете не знает, что такое «коммунистический город», а уж тем более «образцовый коммунистический город»).

В наши дни следует более осторожно обращаться с «коммунистической» терминологией, чтобы не употреблять слишком громкие слова по отношению к довольно простым вещам. В частности, надо четко представить себе, что при существующем социалистическом экономическом базисе не может быть «коммунистической морали». Эта якобы «коммунистическая мораль» лишь на словах опережает наше реальное общественное бытие при социализме, вплоть до того, что, например,

«различает» мотивы поведения молодых людей, едущих на стройки Сибири, Дальнего Востока и Крайнего Севера по комсомольским путевкам, и молодых людей, едущих туда же ради заработка («за длинным рублем»). Между тем хорошо известно, что приток рабочих рук в эти малоосвоенные районы — жесточайшая экономическая необходимость и никакая мораль не может стать выше этой экономической необходимости.

Точно так же и с «коммунистическим трудом» мы в некотором смысле имеем дело лишь один раз в году на Всесоюзном Ленинском коммунистическом субботнике, а все остальные дни мы трудимся, как и положено, по-социалистически, т. е. за определенную плату по количеству и качеству затраченного труда. И в этом нет ничего зазорного. Человек будет относиться к труду по-коммунистически лишь тогда, когда этот труд в свою очередь станет относиться к нему по-коммунистически, будет высокотехничным и вознаграждаться не по количеству и качеству его затрат, а по потребности.

Конечно, мы и впредь будем воспитывать общество, особенно молодежь, в духе высокогуманной морали, выполняя завет В. И. Ленина — «учиться, учиться и учиться», но мы не вправе требовать идеальной морали от десятков и сотен миллионов людей социалистического общества, поскольку их сознание, как правило, имеет тенденцию не опережать, а именно отставать от общественного бытия. На данном этапе нашего общественного развития нас вполне устраивают «социалистическая сознательность», «социалистическая мораль», «социалистический труд» и другие понятия-термины, функциональная роль и методологическая ценность которых состоит в том, что они вполне адекватны природе реального социализма.

Новое политическое мышление в национальном вопросе, если оставить в стороне частности и детали, заключается в признании самостоятельного значения этого вопроса в современном мире. Чтобы понять это, надо представить себе, какую длительную и сложную эволюцию претерпел национальный вопрос в марксизме, начиная со знаменитого «рабочие не имеют отечества» в «Манифесте Коммунистической партии» (2. Т. 4. С. 444), ленинского подчинения национального вопроса задачам социалистического переустройства общества

(2. Т. 25. С. 278—279) и кончая современной постановкой этого вопроса как относительно самостоятельного. Существует ряд обстоятельств, заставляющих по-новому взглянуть на этот вопрос.

Во-первых, этносы и расы появились задолго до разделения общества на классы, которые в свою очередь исчезнут раньше, чем произойдет (если вообще произойдет) слияние наций и рас. Следовательно, и расы, нации, национальные отношения, словом, «национальный вопрос» будет сохраняться без особых классовых наслоений достаточно долгое время.

Во-вторых, пробуждение к активной самостоятельной исторической жизни десятков молодых национальных государств изменило не только решение, но и саму постановку национального вопроса, выдвинув его на авансцену мировой истории. В частности, революционная практика показала, что очень часто социалистические идеи и знамена служили и служат решению национальных проблем, а вовсе не наоборот, как это полагали прежде. Используя весьма притягательные для всех социалистические идеи и лозунги, молодые развивающиеся государства прежде всего решали свои специфически-национальные проблемы, а социалистические призывы были то искренним заблуждением, то наивно-простодушной верой в возможность построения социализма минуя исторически предшествующие ему стадии социального развития, то красивой фразой, поскольку никакого социализма за этими словами еще не существовало.

Наконец, в-третьих, за исключением отдельных малозначительных эпизодов и аномальных отклонений, всегда осуждавшихся общественной моралью и законом, в истории еще не было случая, чтобы ради корыстных, узко понятых корпоративных или классовых интересов люди поступались своими национально-патриотическими чувствами и интересами: во все времена и у всех народов такие действия и поступки назывались предательством и самым тягчайшим образом осуждались и наказывались. Другое дело, что эти корпоративные, классовые интересы порою выдаются за общенациональные (так поступают все господствующие классы — по принципу: «Что хорошо для Форда, то хорошо для Америки»). Тогда таким образом оправдываются (и это тоже показательно) любые ограниченные, эго-

истические цели и интересы. Следовательно, в современную эпоху повторение тезиса о подчиненности национального вопроса задачам классовой борьбы пролетариата выглядит по меньшей мере анахронизмом. В. И. Ленин эту мысль выразил так, что общечеловеческие цели выше классовых интересов пролетариата (2. Т. 4. С. 220; Т. 36. С. 400). В этой абсолютной шкале общечеловеческих ценностей свое законное самостоятельное место занимает и национальный вопрос во всем его объеме и содержании.

Новое мышление конкретно проявляется и в том, что мы сейчас полнее учитываем мнение наших зарубежных друзей о том, какую модель социализма они хотели бы видеть реализованной в СССР, поскольку СССР входит в целостный мир и оказывает как великая держава влияние на весь процесс мирового развития, на решение глобальных проблем. В этом смысле все ценное, что накопилось в теории и практике мирового социализма, становится общим достоянием. Однако прислушиваться надо не только к друзьям, но и к оппонентам, которые в своей критике различных сторон общественной жизни в СССР, как показала нынешняя перестройка, тоже не во всем были не правы, в том числе в области философии и социологии. Подобная критика, когда она ведется корректно и на высоком профессиональном уровне, может быть весьма полезной для советских философов и социологов, поскольку обращает наше внимание на важные обстоятельства, не замеченные нами, выпадающие из нашего поля зрения. То же самое следует сказать об идейных противниках марксизма.

В. С. Степин справедливо отметил: «В последние годы мы стали в новом свете рассматривать наше место и роль в мировом развитии философской мысли. Это развитие — противоречивый, сложный, но и целостный процесс, где идет напряженный диалог между различными направлениями философии, и в этом диалоге философы-марксисты должны не только участвовать, но и внести в него конструктивный вклад. Сегодня явно наметился переход от изоляционизма и взаимных обвинений к конструктивному обсуждению проблем, внимательному анализу аргументации наших оппонентов, пониманию того, что лучшей формой критики являются не «упреки и подозрения», а глубокая разработка кардинальных философских проблем современности с пози-

ций нашей методологии» (16. С. 3). В этой связи по-новому понимается и принцип партийности марксистской философии. Постепенно мы отказываемся от догматических установок прошлых лет, приходим к деловым дискуссиям и диалогу по всем философским и социологическим вопросам.

Критика современной западной, а также в целом немарксистской философии и социологии в том виде, как она у нас велась до последнего времени, все больше обнаруживает свою непродуктивность, поскольку рассматривала только ошибки, промахи, идейные шатания немарксистских философов и социологов, одним словом, касалась «шелухи», которая, будучи исторически и философски преходящей, сама по себе не заслуживает серьезного внимания. Например, сколько книг, брошюр и статей было написано по критике неопозитивизма в то время, когда он как влиятельное философское течение уже сходил с мировой философской арены, разумеется, не под влиянием нашей критики, но потому, что внутренне исчерпал себя, а видные представители «Венского кружка» ушли из жизни! От методологии неопозитивизма отвернулась значительная часть научной интеллигенции, а теперешний постпозитивизм исповедует уже иную философскую методологию.

И так бывает каждый раз, когда опаздывают с реакцией на учение немарксистских философов и социологов, вместо того, чтобы искать и находить в нем «рациональные зерна», ибо с точки зрения прогресса и приращения философского и социологического знания чего-то стоят лишь эти «рациональные зерна», ищут в нем лишь идеологические контраверзы. Именно такая, подлинно диалектическая позитивная позиция и не была в почете у нас, так как считалось, что она «пропагандирует буржуазную философию». Напротив, чем более сильные бранные выражения употреблялись ретивыми авторами, тем выше ценилась такая «критика». Так в советской философии создалась обстановка застоя. Новое философское и социологическое мышление обещает и здесь обеспечить прорыв к достижениям мировой философской мысли.

Таковы основные грани понятия «новое философское мышление», как оно нам представляется в начале 90-х годов. Конечно, это вовсе не значит, что новое философское мышление исчерпывается перечисленными особен-

ностями. О нем, о происходящей в стране перестройке философии и ее преподавания написано немало работ, о чем свидетельствует ряд статей в журналах «Коммунист», «Вопросы философии», «Философские науки», «Вестник Московского университета» (сер. Философия), в газетах «Правда», «Известия», «Литературная газета» и др. Весьма интересны, в частности, многие мысли, высказанные на Международной научной конференции «Актуальные проблемы развития современного социализма», проходившей в Москве в октябре 1988 г. (10), а также на совещаниях философской общественности в 1987 — 1988 гг. (19).

С дальнейшим развитием и обновлением философской мысли в СССР, с развертыванием новых революционных изменений несомненно обнаружатся ее новые грани, поскольку творческое развитие советской диалектико-материалистической философии в духе реальностей конца XX столетия продолжается. А реальность эта остро ставит вопрос о путях совершенствования человечества именно как глобальной целостности, человеческого рода как уникальной единой цивилизации, которая имеет свою историю, свой вселенский смысл и предназначение, свое непростое будущее. И все это следует иметь в виду не только в научных исследованиях, но и в преподавании нашей учебной дисциплины.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Собр. соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч. 5-е изд.
3. **Горбачев М. С.** Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М., 1988.
4. **Горбачев М. С.** Об основных направлениях внутренней и внешней политики СССР. М., 1989.
5. **Белинский В. Г.** Полн. собр. соч.: В 13 т. М., 1953—1959.
6. **Бовин А.** Этот целостный, этот разорванный мир//Известия. 1989. 24 мая.
7. **Гольдин Л.** В свете решений и указаний. Поднять планку разработки и преподавания общественных наук//Правда. 1989. 14 мая.
8. **Красин Ю.** Марксизм и новое политическое мышление//Политическое образование. 1988. № 18. С. 5.
9. Манифест Б. Рассела — А. Эйнштейна. Научиться мыслить по-новому/**Марков М. А.** Научились ли мы мыслить по-новому?// Вопросы философии. 1977. № 8.
10. **Медведев В. К.** К познанию социализма//Коммунист. 1988. № 18.
11. **Моисеев Н. Н.** Человек, среда обитания, общество. М., 1984. С. 227.

12. Организация Объединенных Наций и разоружение. Краткий исторический обзор. Нью-Йорк, 1988.
13. **Разумов А.** Новое мышление и старая философия//Коммунист. 1989. № 2.
14. **Ратников В. П., Халявин Г. М.** Социальная справедливость и перестройка//Вестник Московского университета. Сер. Философия. 1989. № 3.
15. **Соколов С.** На пустыре диалектики. О кризисе в преподавании общественных наук рассказывает заместитель председателя Госкомитета СССР по народному образованию Г. Ф. Куцев//Комсомольская правда. 1989. 18 мая.
16. **Степин В. С.** Мера вещей...//Правда. 1987. 3 нояб.
17. **Сэлмон И.** Мы должны научиться мыслить по-новому//За рубежом. 1989. № 18. С. 11.
18. Состояние и перспективы обществоведения. Тезисы//Коммунист. 1990. № 2.
19. Философия и жизнь//Вопросы философии. 1987. № 7—12; 1988. № 1—3 (материалы дискуссии).
20. **Чернышевский Н. Г.** Избр. филос. соч. М., 1950.
21. **Ягодин Г.** Инициатива без инструкций нужна сегодня вузам страны//Известия. 1987. 9 окт.

§ 3. Статус преподавателя философии: реальный и должный

Вряд ли кто будет спорить с утверждением, что преподавание общественных наук в высшей школе, в том числе преподавание философии, находится сегодня в состоянии глубокого кризиса. Его самые глубокие корни — в деформации социализма в нашей стране, в политико-идеологических перекосах нашей жизни, в состоянии общественных наук в целом. Однако понимание зависимости преподавательской работы от общей эволюции общества отнюдь не освобождает от необходимости отдельно и специально выяснять, какова роль преподавателей философии и других общественных наук в этом процессе. Видимо, целесообразно в этом плане поразмышлять о самих преподавателях философии, какими они были и какими должны стать, об их типологических особенностях.

Чтобы разобраться в этих вопросах, нужно знать, в каких конкретных условиях работали преподаватели, как эти условия формировали их духовный облик, что и как нужно изменить в этих условиях, чтобы в полной мере раскрылся духовный потенциал преподавателей философии. В этой связи мы рассмотрим некоторые конкретные формы партийного руководства преподаванием философии, некоторые методы и традиции в ор-

ганизации учебного процесса, оформления учебного материала.

Хотя какая-то часть этих форм, методов, традиций под влиянием глубоких и динамичных перемен в нашем обществе ушла — или уходит — в прошлое, анализ их не теряет своей значимости: слишком глубоким было это воздействие в прошлом, чтобы так просто можно было освободиться от него сегодня. Оно тяжким грузом давит на преподавателя, мешая ему стать на уровень требований обновляющегося общества.

Влияние некоторых форм партийного руководства на профессиональный облик преподавателя философии. Организация деятельности кафедр философии и других общественных наук в высшей школе имеет ряд особенностей. Одной из этих особенностей является особая роль партийных инстанций, партийной организации в этой деятельности.

Формы организационного воздействия на преподавание философии были весьма разнообразными. Они включали и комплектование кафедр по преимуществу членами КПСС, и зачисление преподавателей в номенклатуру партийных органов, и проведение периодических партийных аттестаций и переаттестаций, и особый механизм утверждения заведующих кафедрами, их особый статус в институтах и т. д. Профессиональная деятельность преподавателя философии в высшей школе наряду с тем, что она организуется, регламентируется, контролируется и т. д. обычными административно-управленческими структурами и нормативами, она включена, если можно так выразиться, и в дополнительную систему партийного управления, контроля, регламентации. Естественно, встает вопрос, а каков смысл этого? Неужели на кафедрах общественных наук собираются какие-то особые люди, бунтари, анархисты, для которых мало общих вузовских форм управления и которым крайне необходимы дополнительные формы отбора, контроля и т. д? Конечно же, дело не в преподавателях как таковых, а в том, что на преподавание общественных наук, и философии в том числе, возлагались определенные социально-политические, идеологические функции. Смысл этих функций заключается в возможно более тесном смыкании кафедры философии и других общественных наук со всей деятельностью партийно-идеологических учреждений, в превращении кафедр

и проводников партийно-идеологических институтов общества. Вся система партийного воздействия на кафедры философии и общественных наук создается и действует для того и затем, чтобы кафедры эти функции надежно выполняли. В этой связи можно оценить роль и значение того воздействия, которое оказывает сложившаяся система партийного руководства на развитие личности преподавателя.

Основополагающие философские положения К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина носят глубоко созидательный, гуманистический характер. Воздействие партии, базирующейся на подлинных идеях классиков марксизма, на преподавание философии, естественно, ориентировало преподавателей на раскрытие всего философского богатства этих идей. В то же время теоретико-идеологическая платформа партии включала в себя не только философские идеи классиков, но и большой объем различных конкретных концепций социально-политических оценок, установок и т. д. Преподаватель философии всей системой партийного контроля, влияния был поставлен в такое положение, когда он обязан был принимать и все конкретные партийно-идеологические установки как безусловные достижения научного познания. В своей преподавательской работе он практически не мог ни дистанцироваться от партийно-идеологических установок, ни тем более отнестись к ним научно-критически.

Если те или иные конкретные теоретико-идеологические оценки и выводы партии верны, правильно отражают действительность, соответствуют коренным философским положениям классиков, интересам общественного прогресса, то с требованием партийных органов считаться с этими оценками и выводами в преподавании философии можно было в определенной мере согласиться. Если же эти оценки и выводы выражали глубокие деформации социализма в нашей стране, практику и идеологию культа личности, если они основывались на догматическом подходе к действительности, на ее извращении, что, увы, было в истории нашей партии, то требование следовать этим оценкам в преподавании философии и пропагандировать их вело к глубоким деформациям в преподавании философии. Деформированная политическая практика, идеология деформировали и мышление преподавателей. Приходится признать,

что из тесной связи партийных организаций и преподавания философии на определенном этапе брали начало и творческие импульсы и догматизм, и широта взглядов на мир, и сектантские мотивы, и самоотверженный поиск истины, и яростная защита всякого рода идеологических окаменелостей.

Спайка политико-идеологического механизма с деятельностью кафедр общественных наук приводила к крайней политизации и идеологизации преподавания философии и других общественных наук, для которых, по существу, стерлась всякая разница между научно-теоретической и идеологической оценками. Разумеется, в тех случаях, когда это необходимо, и в тех формах, которые не деформируют излагаемый материал, обращаться к идеологическим оценкам необходимо. Но все дело в том, что идеологическое начало в преподавании было гипертрофировано, зачастую подавляло научный поиск. И чем ближе, так сказать, к объекту партийно-политической деятельности был учебный материал, тем большим было деформирующее идеологическое воздействие. В наибольшей степени это проявилось в истории КПСС, которая утратила, по сути, свой научный характер, и в теории научного коммунизма, где моменты научной истины явно отступали перед давлением идеолого-пропагандистских установок. Не остались в стороне от этого давления и политическая экономия социализма, философия.

Поэтому стоит ли удивляться, что для многих преподавателей умение «вести идеологическую линию» оказалось важнее профессионализма, конкретного знания материала, способности философски мыслить. В преподавательской сфере появилось немало субъектов, весь капитал которых, если можно так выразиться, заключался в их рьяной защите идеологической чистоты. К тому же именно эти люди зачастую слабо знали учебный материал, не были творчески мыслящими преподавателями. Но их истовая верность идеологическим установкам как бы компенсировала профессиональную немощь. Более того, пристроившись в общественные организации, они зачастую определяли тонус жизни преподавательских коллективов.

Гипертрофия идеологического начала настолько поразила духовный мир многих преподавателей философии, что они самих себя стали воспринимать как свое-

образных охранников идеологической стерильности, а своих коллег с других кафедр — как ее потенциальных нарушителей. Трудно даже вообразить, какой урон нормальным взаимоотношениям в вузовских коллективах нанесла многолетняя практика, когда философы и другие обществоведы идеологически «разоблачали» своих товарищей с других кафедр[1]. Но ведь разоблачали же и гордились этим.

Если вся система партийного управления кафедрами философии ориентировала преподавателей в духе неукоснительного выполнения партийно-политических установок, в духе повышенной боеготовности на борьбу со всякого рода действительными или мнимыми идеологическими отступлениями, то она же оказалась весьма индифферентной по отношению к собственно профессиональным, человеческим качествам преподавательского корпуса. К сожалению, партийные комитеты не всегда были в авангарде борьбы за яркость, творчество в преподавании, против рутины. Конечно, никто и никогда в партийных комитетах не протестовал против творчества и специально не насаждал рутину, конечно, в партийных комитетах радовались каждому педагогическому таланту. Все это так, но мы пишем о другом — об активной наступательной позиции против серости, об активной защите нетривиальности преподавателя.

Проработав в вузе тридцать пять лет, в том числе в должности заведующего кафедрой философии около двадцати лет, я не могу припомнить случая, когда бы со стороны партийных органов исходила инициатива

---

[1] Вот один из примеров. В 1982 г. заведующий кафедрой диалектического материализма ЛГУ доктор философских наук, профессор В. Г. Иванов в таких выражениях оценил сборник «Семиодинамика», подготовленный на семинаре математико-механического факультета: «Независимо от того, как оценивают свою деятельность руководители семинара, он является легальной формой прикрытия деятельности, направленной на идеологическое разложение молодежи, и объективно сливается с кампанией, направляемой империалистической идеологической машиной на деидеологизацию, идейное разрушение советского общества... Семиодинамика планируется как особая сверхнаука, по существу, призванная заменить материалистическую диалектику» (5). Рецензия была передана в партком ЛГУ, руководителя семинара Р. Г. Баранцева немедленно освободили от преподавательской работы. (Слава богу, не репрессирован!) Читая такие рецензии сегодня, стыдно за коллег-философов, обидно за философию, во что ее, великую науку, превращали.

освободиться от преподавателя только потому, что он глуп, бездарен, что его студенты не воспринимают и ни в грош не ставят. При этом примитивность такого преподавателя ни для кого секрета не составляла. Но относились к ней примиренчески-снисходительно.

В итоге в коллективах кафедр общественных наук, философии в том числе, сложилась атмосфера терпимости к серости, примитивизму. Многие преподаватели были уверены в том, что поскольку они имеют соответствующие степени и звания и не совершают никаких политико-идеологических сбоев, то при любом уровне профессионализма, не говоря уже об отсутствии яркости и талантливости, они до пенсии доработают. Увы, они так полагали не без оснований, ибо вся практика прежних лет убеждала, что преподаватели общественных наук увольняются не за плохую работу, а за «ошибки». Совершенно очевидно, какой тип преподавателя формировала такая практика, в каком направлении «самосовершенствования» она его ориентировала.

Наконец, следует подчеркнуть, что практика повседневного партийного контроля за деятельностью преподавателя, контроля, свободного от четких юридически-правовых норм и потому допускающего принятие самых различных, подчас субъективных решений, контроля достаточно жесткого и обязательного для преподавателя-коммуниста, способствовала формированию таких качеств, как конформизм, опасение высказывать собственные мнения по важным политическим, идеологическим, теоретическим проблемам. Одним словом, эта практика успешно формировала управляемую, послушную личность. Добавим к сказанному, что не лучше и линия поведения тех преподавателей, которые сознательно конфликтуют с партийным «начальством», отстаивая свою «самостоятельность». А крайности и конформизма, и конфронтации порождены одной и той же негативной почвой негласности, административных увлечений в партийном руководстве преподаванием. Все эти обстоятельства, вместе взятые, обусловили довольно противоречивый социальный облик преподавателей философии, общественных наук в высшей школе. Среди них есть тысячи честных тружеников, совестливых коммунистов, которые верой и правдой служат делу формирования коммунистического мировоззрения не одного поколения советской интеллигенции, оставляя в душах

своих воспитанников яркий след, но немало и людей, работающих с прохладцей, людей, не отмеченных печатью нетривиальности, «зажатых» в реализации и развитии своих потенций[1]. И это не случайно. «Приходится констатировать, — справедливо отмечала проф. Г. С. Арефьева, — что практика педагогической работы в вузе на сегодня не способствует формированию творческой личности преподавателя. Более того, она в ряде случаев тормозит формирование такой личности. И виной тому прежде всего формально-бюрократические методы, захлестывающие высшую школу» (1. С. 7, 2).

Думается, в свете тех кризисных явлений, которые переживает сегодня преподавание общественных наук в высшей школе, формы влияния партии на преподавание нуждаются в очень серьезном пересмотре и развитии. Ибо в тех формах, в которых оно развивалось прежде и в значительной мере существует сейчас, оно в немалой степени формировало такого преподавателя, определяло такую его учебно-педагогическую деятельность, которые сегодня справедливо отринуты студенчеством, новыми запросами жизни. Стало быть, от многого в этом влиянии нужно отказаться. Касается это формализма, мелочной опеки, подмены функций административного контроля, идеологического надзирательства, недоверия по отношению и преподавателю и нескольких других столь же вредных традиций, унаследованных нами от недобрых времен сталинизма.

Преподаватель философии сегодня — это человек с собственным глубоким мышлением, раскованный в мыслях и помыслах, с большим творческим потенциалом, не боящийся выходить за рамки сложившихся схем и стереотипов, готовый идти на научный и творческий риск. Самостоятельность, творчество, умение мыслить в очень широком мировоззренческом диапазоне — пожалуй, главные качества, требуемые современными процессами в нашем обществе. «Да разве может человек называться человеком, — говорил А. Н. Яковлев, —

---

[1] Все эти перекосы в преподавательском корпусе обществоведов обусловили ненормальность в социально-психологическом климате многих кафедр общественных наук. «По данным отдела писем Московского ГК КПСС, более трети всей корреспонденции приходится на кафедры общественных наук — с бесконечными жалобами и кляузами преподавателей друг на друга, на своих заведующих, на институтское руководство» (3).

если он не имеет своего мнения, не ощущает имманентную свободу мысли» (4). Трижды, четырежды эти слова верны и применительно к преподавателю философии и других общественных наук. Без «свободы мыслей» ему нечего сегодня делать в высшей школе. Воспитать такого преподавателя, создать оптимальные условия для его формирования и педагогического творчества — главная цель партийной организации вуза.

Ясно, что если парторганизация прежде всего будет опасаться всякой идеологической крамолы, исходить из «презумпции виновности» и формировать у преподавателя стремление не допустить любого отступления от воображаемой чистой и линейно-прямой идеологической линии, если она, увлекаясь аттестациями и переаттестациями, будет внушать преподавателю мысль о том, как зыбка и зависима его преподавательская судьба, если отношение к преподавателю будет основано на глубинном недоверии к нему как к неразумному дитяти, которое, того и гляди, повернет не туда, тогда, конечно, творческого современного преподавателя нам, как ушей своих, не видать. Ибо свободным творческий человек рождается только в свободной и творческой атмосфере. Создать такую атмосферу и прежде всего ценить и холить любые ростки самостоятельности и творчества преподавателя — вот где проходит линия современной методологической стратегии.

Преподавателя философии формируют не только механизмы социально-политического управления, но и тот научный, теоретический материал, который он преподает, требования, связанные с раскрытием данного материала. Рассмотрим эту грань преподавательской деятельности и также оценим ее в свете современных преобразований.

Философия представляет собой богатое, сложное динамичное образование духовной культуры. Вместить все это богатство в ограниченные временные рамки учебного процесса, учитывая при этом возможности студентов, необходимость решения чисто ознакомительных, педагогических задач, невозможно. Стало быть, встает вопрос о преобразовании этого богатства в учебный курс философии, о процедурах разработки этого курса и, соответственно, о месте и роли преподавателя философии в этом процессе. Прежде всего обращает на себя внимание то обстоятельство, что на протяжении

многих десятилетий этот курс формировался, декретировался сверху. Он разрабатывался относительно узким кругом лиц и санкционировался высшими эшелонами политико-идеологического руководства нашего общества. И программа курса марксистско-ленинской философии, и учебник, и даже тематика лекций и семинаров—все это разрабатывалось наверху и «спускалось» преподавателям в виде подлежащей безусловному выполнению установки.

Чем же объяснить эту иерархизированную структуру разработки учебного курса, которая функционировала в советской высшей школе? Объяснение заключается, на наш взгляд, в политико-идеологических мотивах, связанных с деятельностью партии на определенном этапе. Именно деформации в деятельности партии, игнорирование принципов демократизма, стремление поставить под жесткий идеологический контроль все стороны жизни общества привели к тому, что и учебные курсы общественных наук также расценивались как определенные рычаги политико-идеологического воздействия. Ясно, что в таких условиях не могла не возобладать тенденция к предельной централизации разработки этих курсов, к жесткому контролю за их неукоснительным исполнением на местах.

Как мы полагаем, именно в 30-е годы сложилась система централизованно-директивной разработки учебных курсов общественных наук. Начало этому процессу положили замечания И. В. Сталина, А. А. Жданова, С. М. Кирова на учебник по истории СССР, а его апогеем стал выход «Краткого курса истории ВКП(б)». С тех времен все учебные курсы по общественным наукам разрабатывались строго централизованно. Подобная практика, естественно, распространилась и на учебный курс философии.

Второе обстоятельство, которое я хотел бы отметить, — это чрезмерная стабильность учебного курса по философии. Конечно, за последние десятилетия в учебниках, учебных программах по философии произошло немало изменений, и некоторые из них достаточно существенны. Но если поставить вопрос о том, каковы эти изменения, то нельзя не видеть, что они не затрагивали каких-то концептуальных позиций учебного курса. В целом же на протяжении десятилетий учебный курс не менялся. Особенно отчетливо это видно на примере

предыдущего учебника по философии, который функционировал в этом качестве 30 лет[1]. Программа курса марксистско-ленинской философии также в своих основных компонентах не менялась более тридцати лет.

Разумеется, стабильность учебного курса философии имеет свое значение. Но стабильность учебного курса, которая установилась с 50-х годов, — это, по существу, стагнация, ориентированная на активное отбрасывание нового, на догматизацию учебного материала. Думается, что глубинной основой этой стагнации являются не метафизические особенности мышления составителей программ и учебников, а в конечном счете застылость форм политического руководства обществом, свойственная периоду культа личности и годам застоя. Именно этой застылости, нечеткости форм руководства, уклонению от назревших перемен и соответствовала ориентация на консервацию как состояния общественных наук, так и концепций их преподавания в высшей школе. Командно-административные методы управления усиливали стагнацию учебных курсов, а эта стагнация, в свою очередь, питала административно-директивные методы управления.

Как же воздействовала эта ситуация на профессиональную деятельность преподавателя философии, как формировала его как специалиста, как личность? Конечно, никакие сколь угодно детально разработанные программы, хорошо написанные учебники, никакие предписания преподавать только то, что написано в директивно-эталонных документах, не могли абсолютно подчинить себе живую практику преподавания с ее богатством реальной жизни, с ее динамичными запросами. И преподаватели в массе своей вносили в дело преподавания изрядную долю самостоятельности и творчест-

---

[1] Учебник «Основы марксистской философии» вышел в свет в 1958 г. под грифом Института философии Академии наук СССР. Руководитель авторского коллектива — Ф. В. Константинов. Первое издание этого учебника было в 1958, 1959 гг., второе издание — в 1962, 1963, 1964 гг. В 1970 г. в основном тем же авторским коллективом, но несколько расширенным, под тем же руководством учебник был модернизирован и под названием «Основы марксистско-ленинской философии» опубликован в 1971 г. Второе издание учебника вышло в 1972, 1973 гг., третье — в 1974 г., четвертое — в 1976, 1977, 1978, 1979 гг., пятое — в 1981 г., шестое — в 1982 г. Таким образом, одним и тем же коллективом один и тот же учебник публиковался 15 изданиями.

ва, зачастую весьма далеко отклоняясь от требований учебных программ и учебников. Нельзя в этой связи не отметить глубоко творческий дух марксистско-ленинской философии, который ориентировал преподавателей на самостоятельность, инициативу в преподавательском деле.

Но все эти творческие преподавательские импульсы могли реализоваться довольно локально. Что касается преподавательского воздействия именно на саму тенденцию преподавания, даже на темы лекций, семинаров, то здесь инициатива была наглухо заблокирована. Иначе говоря, обратной связи, воздействия снизу на формирование концепции преподавания философии, ее динамику не было. Многолетняя привычка преподавать материал, работать по программам, типовым планам и т. д., спущенным сверху, многолетняя отлученность от собственной разработки курса весьма отрицательно влияет на формирование духовного облика преподавателя. Она порождает своеобразный комплекс неполноценности, предельности собственных возможностей.

Наше общество справедливо заклеймило сталинскую идеологию «человека-винтика». Но давайте задумаемся, а какого субъекта формировала система организации труда преподавателя философии, общественных наук? Программу курса создает не он, учебник пишет не он, тематику лекций и семинаров определяет тоже не он. Что же он делает? Исправно и добросовестно выполняет предписанную ему программу действий. И чем лучше и добросовестнее он это делает, тем выше его акции в официальной шкале оценок. Спрашивается, разве вся эта система организации преподавательского труда не формировала послушного исполнителя, а в какой-то мере и человека-винтика? Из года в год, из десятилетия в десятилетие преподаватель вращается в кругу одних и тех же первоисточников, одних и тех же идей, оценок. Вольно или невольно эта многолетняя зацикленность рождает свои метафизические штампы, определяет узость мышления. И самое главное, притупляется способность к восприятию новых явлений жизни, теряется своеобразная пластичность собственного мышления. Постепенно складывается определенный разрыв между жестким и в определенной мере застывшим типом видения действительности преподавателем и реальным динамизмом и неоднозначностью самой жизни.

Ограниченность, устарелость системы организации преподавания философии, формирования преподавательского корпуса особо ясно видна в свете современных революционных преобразований в стране. Студенчество бурлит, в его среде рождается много новых, острейших вопросов, зачастую студенческая масса бросается из одной крайности в другую. А где преподаватель общественных наук, философии? Ведет ли он за собой студентов? Всегда ли он с ними? Всегда ли студенты тянутся к нему? Увы, далеко не всегда! А почему? Да потому, между прочим, что в течение десятилетий его приучали к исполнительности и работе над учебником, программой, планом семинара, составленными не им. Его приучали к вторичности своего труда. И вправе ли мы удивляться и негодовать, что тогда, когда жизнь поставила его перед необходимостью самому решать, объяснять, проявлять инициативу, он оказался не готов к этому. Итог, увы, вполне закономерный.

Мы и сегодня настолько сжились со старыми традициями, что даже перед лицом новых и острейших запросов жизни, когда, казалось бы, никуда не уйти от необходимости именно самому преподавателю находить ответы на новые вопросы, мы по привычке задираем голову кверху и ждем: а каким будет новый учебник, какой будет новая программа? И кажется нам, что весь драматизм современного состояния заключается только в том, что недостаточно оперативно старый учебник (плохой) заменяется на новый (хороший). Как только эта смена произойдет, все встанет на свои места и с новой программой в преподавательском сердце и учебником на руках мы быстро побежим к прогрессу. Только дайте их скорее, а уж мы не подкачаем!..

Конечно, очень важно, чтобы программы, учебник отражали сегодняшние реальности и были надежными ориентирами для преподавателя философии. Но суть вопроса все же не в них. Если перестроечные процессы будут развиваться в том же направлении и с тем же размахом, что и сегодня, то нам нужно привыкать к мысли, что никакой программе, никакому учебнику за ними не угнаться. Более того, определенный «зазор» между развивающейся действительностью и суммой преподносимых знаний по общественным наукам представляет собой не некую аномалию, а норму, естественное состояние. Осознание этой реальности побуждает

нас понять, что и собственная деятельность преподавателя, его философская культура приобретают архиважное значение. Ибо преподаватель философии своей работой не просто должен пересказывать философию, он ее творить должен в самом полном и глубоком значении этого слова.

Реализация преподавания как философского творчества предполагает резкое расширение рамок самостоятельности преподавателя в учебном курсе. Любой преподаватель философии должен иметь право на лекцию, спецкурс, спецсеминар по собственной проблематике, им выношенный и выстраданный. И это не только его право, но и его долг, его профессиональная обязанность. Что же касается профессоров, этих лидеров преподавательского корпуса, то их призвание — читать собственные курсы. Само наличие таких курсов, их высокий уровень и неповторимость должны стать своего рода визитной карточкой профессора высшей школы. Берешь эту высоту — ты профессор. Сбил планку — переходи в доценты, а то и меняй профессию.

Но что же тогда получается? — спросят нас. Выходит, сколько профессоров, столько и философов, сколько доцентов, столько и спецкурсов? А почему бы и нет? — ответим мы. Что, разве марксизм — это нечто абсолютно единообразное и стандартизированное? Разве нет в нем бездны оттенков, сторон, каждая из которых заслуживает того, чтобы быть рассказанной студентам? Разве современное состояние философии не являет собой также сложный, многокачественный духовный феномен? Да, наконец, разве каждый профессор и доцент — разумеется, если это настоящий профессор и доцент — не несет в себе свой собственный творческий импульс, свое собственное философское видение? И пусть это богатство современной философской культуры, помноженное на философский потенциал преподавательского корпуса, во всей своей многокрасочности и реализуется в советской высшей школе.

Может быть, тогда студенты по своей воле повернут в аудитории лекторов-философов. Кстати, именно студенты, аспиранты, их реакция и станут основным механизмом отбора преподавательских концепций, именно эта реакция очень быстро отсеет все надуманное и ненужное и заставит по-настоящему искать философскую истину. Заметим попутно, что в этих условиях и собст-

венная научная работа преподавателей приобретает наконец свой естественный выход в практику преподавания и перестанет быть принудительной работой ради получения кандидатского или докторского диплома, немедленно забываемой, как только этот диплом получен.

Словом, мысль наша заключается в том, что в современных условиях необходимо вернуться к идее первородства преподавательской деятельности, обеспечить максимальную реализацию творческого потенциала преподавательского корпуса философии высшей школы. Этот корпус должен представлять собой не тысячи остепененных и неостепененных читчиков одного и того же материала, а именно тысячи мыслителей, социально ценных именно своей неповторимостью.

Ну а программа, учебник — что же от них останется? А то, что и должно остаться. Программа пусть будет общим ориентиром, показателем того общего уровня знаний, который обязателен для всех вузов. Что же касается учебника, то нужен ли он вообще — единый, эталонный и обязательный для сотен разных специальностей? Не лучше ли иметь множество разных учебных пособий? Не лучше ли предоставить каждому вузу и профессору возможность опубликовать свой курс лекций? И пусть это множество пособий соревнуется между собой, а судьями будут студенты и преподаватели, которые выберут то, что им больше подходит. Нам представляется, что такой путь наиболее плодотворен, ибо он соответствует как опыту высшей школы, всего мира, так и современной ситуации в нашей стране.

Думается, что при условии реализации предлагаемой модели существующая система организации преподавания философии с ее жесткой централизацией, иерархичностью, командами сверху, с творческим бесправием преподавателей теряет смысл. Поэтому с ней, административно-бюрократической командной системой, необходимо распрощаться. И чем скорее это произойдет, тем быстрее высвободится творческий потенциал тысяч преподавателей философии.

Образ преподавателя философии в этой статье может показаться в каких-то чертах малопривлекательным, а некоторые его оценки — слишком жесткими. Но эти оценки поставила жизнь, суровое время перестройки. Мы, преподаватели философии, сегодня не лидеры, а во многом лишь носители сил торможения и «затуха-

ющих пожарищ догматизма». Так стоит ли нам щадить себя амортизирующими оценками, если жизнь нас не пощадила? Дважды, а теперь и четырежды в год приходят в ИПК новые отряды преподавателей повышать свою квалификацию. Я вглядываюсь в их лица, думаю об их профессиональных, идейно-нравственных качествах, думаю о своих коллегах, с которыми приходится постоянно и непосредственно общаться. Так что пищи для размышлений об облике преподавателей, их потенциале более чем достаточно.

Готовы ли преподаватели к выполнению тех задач, которые поставило перед нами горячее время перестройки? Далеко не все и далеко не в полной мере. Но, думается, неправильно делать отсюда вывод, что нам нужно делиться на «чистых» и «нечистых», устраивать друг другу варфоломеевские ночи. Хотим мы этого или не хотим, но перестройку в преподавании философии делать нам, нынешнему поколению преподавателей, ибо новая генерация преподавателей еще не выросла, да и появится она не скоро. А раз эта задача выпала на нашу долю, то нам нужно как можно быстрее и смелее менять самих себя. Переделка эта трудна и болезненна, но она целебна, ибо взывает к самому человеческому в человеке — его неповторимым собственным силам, его духовности, к тем пластам культуры человечества, которые заложены в каждом из нас. Именно такие мы нужны перестройке, именно так мы можем ускорить ее ход.

Литература

1. XXVII съезд КПСС и задачи кафедр общественных наук. М., 1987.

2. Повышать ответственность за ход перестройки//Известия. 1988. 17 дек.

3. **Капустин М.** Экзамен сдает профессор//Советская Россия. 1987. 4 сент.

4. **Яковлев А. Н.** Повышать ответственность за ход перестройки//Известия. 1988. 17 дек.

5. **Преловская И.** Ярлык//Известия. 1987. 29 мая.

§ 4. Перестройка методики преподавания на основе диалектики

Эта задача была сформулирована на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук вузов (1986) в следующих словах: «...надо опять-таки

обратиться к диалектике, ее методу раскрытия сущности того или иного предмета или явления, развития мысли и познания через противоречия. Этот принцип надо положить в основу вузовских программ и методик преподавания общественных наук...» (3. С. 114). А вообще говоря, проблема эта не новая. Тем более неверно утверждать, будто в практике преподавания философии никто в прошлом не пользовался диалектикой в качестве методического средства. Достаточно сказать, что о диалектике как орудии преподавания писали И. Кант, Г. Гегель и, конечно, К. Маркс. Передовые, творчески работающие педагоги всегда строили обучение диалектически, хотя, может быть, и не отдавали себе в этом полный отчет, т. е. были стихийными (в методике) диалектиками. Но мы рассмотрим данную проблему в творческом плане.

Кант, говоря об обучении юношества философии, рекомендовал преподавателям учить не столько запоминанию философских знаний, сколько философствованию, т. е. способности философски мыслить, диалектически (в кантовской терминологии — «трансцендентально») рассуждать. Гегель, рассматривая все происходящие в мире процессы диалектически, считал, что и процесс обучения должен организовываться на базе диалектики, по принципу создания и разрешения противоречий. Он критиковал догматический способ мышления и обучения: «Догматический способ мышления в знании и в изучении философии есть не что иное, как мнение, будто истинное состоит в положении, которое есть прочный результат, или также в положении, которое знают непосредственно» (5. Т. 4. С. 21). Напротив, диалектический способ мышления требует подходить к знанию и истине с точки зрения их диалектического противоречия. Говоря о наличии антиномий, противоречий «во всех предметах всякого рода, во всех представлениях, понятиях и идеях», Гегель пишет: «Знание этого и познание предметов в этом их свойстве составляет существенную сторону их философского рассмотрения; это свойство составляет то, что ниже определяется как диалектический момент логического» (5. Т. 1. С. 97). Маркс не только призывал строить всякое обучение, изложение материала диалектически, но и дал прекрасные образцы такого изложения, причем как в популярных своих выступлениях, так и в строго научных. В «Капитале», как он сам пишет в

письме к Ф. Энгельсу, ему удалось довести работу над политической экономией до такого уровня, когда ее стало возможным изложить диалектически, т. е. преподнеся истину в развитии.

В рассматриваемом аспекте важное значение имеет критика Марксом немецкого экономиста В. Рошера, по-педантски усвоившего официальную научную литературу, но не умеющего правильно раскрыть ее содержание читателям. Маркс пишет: «...что за польза мне от субъекта, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики?.. Если подобный педант, который по своей натуре никогда не может выйти за рамки учения и преподавания заученного и сам никогда не сможет чему-либо научиться, если бы этакий Вагнер был, по крайней мере, честен и совестлив, то он мог бы быть полезен своим ученикам. Лишь бы он не прибегал ни к каким лживым уловкам и сказал напрямик: здесь противоречие; одни говорят так, другие — этак; у меня же по существу вопроса нет никакого мнения; посмотрите, не сможете ли Вы разобраться сами! При таком подходе ученики, с одной стороны, получили бы известный материал, а с другой — был бы дан толчок их самостоятельной работе. Конечно, в данном случае я выдвигаю требование, которое противоречит природе этого педанта. Его существенной особенностью является то, что он не понимает самих вопросов, и потому его эклектизм сводится, в сущности, лишь к натаскиванию отовсюду уже готовых ответов» (1. Т. 30. С. 518). Тут дана четкая характеристика догматизма в обучении, сутью которого является преподнесение готовых ответов без порождающих их вопросов. Такой «диалектический догматизм» хорошо изобразил в поэтической форме С. Маршак:

Он взрослых изводил вопросом «Почему?».
Его прозвали «маленький философ».
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
С тех пор он больше никому
Не досаждал вопросом «Почему?» (8. Т. 7. С. 163).

Неоценимое значение для диалектической перестройки методики имеет разработка и применение К. Марксом в «Капитале» восхождения от абстрактного к конкретному, на основе которого, как нам представляется, и следует строить вузовский курс философии. Согласно данному методу, исследуемый предмет рассматривается в

развитии, вскрывается элементарная «клеточка», ячейка данного предмета, в ней обнаруживается начальное противоречие. Затем показывается, каким образом происходит развитие самого исходного противоречия, восхождение последнего от низшей ступени к высшей. К. Маркс считал такой метод единственно правильным в научном отношении, поскольку он позволяет проникнуть в самую суть изучаемого объекта, построить науку как строго доказательную систему (4. С. 209). В. И. Ленин тоже призывал философов строить изложение, изучение диалектики, вообще философии методом восхождения от абстрактного к конкретному. В своих «Философских тетрадях» он писал: «У Маркса в «Капитале» сначала анализируется самое простое, обычное, основное, самое массовидное, самое обыденное, миллиарды раз встречающееся *отношение* буржуазного (товарного) общества: обмен товаров. Анализ вскрывает в этом простейшем явлении (в этой «клеточке» буржуазного общества) *все* противоречия (respective — зародыш *всех* противоречий) современного общества. Дальнейшее изложение показывает нам развитие (и рост и движение) этих противоречий и этого общества, в Σ (сумме) его отдельных частей, от его начала до его конца.

Таков же должен быть метод изложения (respective изучения) диалектики вообще (ибо диалектика буржуазного общества у Маркса есть лишь частный случай диалектики). Начать с самого простого, обычного, массовидного etc., с *предложения* **любого:** листья дерева зелены; Иван есть человек; Жучка есть собака и т. д. Уже здесь (как гениально заметил Гегель) есть *диалектика:* **отдельное есть** *общее...*» (2. Т. 29. С. 318).

Нетрудно видеть, что в приведенных словах Ленина речь идет об изложении материалистической диалектики методом восхождения от абстрактного к конкретному, хотя Ленин и не употребляет здесь данного выражения. В результате применения такого метода должен появиться своеобразный «философский» «Капитал» (в отличие от созданного Марксом политико-экономического «Капитала»). К сожалению, мы, философы, не обратили на эту поставленную Лениным задачу должного внимания, и она так и не выполнена. Конечно, раньше этому мешала обстановка диктата Сталина, но после его смерти прошло более тридцати пяти лет! По нашему мнению, данный метод должен лечь и в основу структу-

ры вузовского курса философии. Первый опыт такого преподавания уже имеется на философском факультете МГУ.

Созданием новой методики обучения, опирающейся на принципы диалектики, занималась и Н. К. Крупская. На примере преподавания таких школьных дисциплин, как история, география, и др., она показала (7. Т. 6. С. 6), каким образом применить в обучении принципы диалектической логики, сформулированные Лениным в работе «Еще раз о профсоюзах, о текущем моменте и об ошибках тт. Троцкого и Бухарина». А принципы эти таковы: «Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования». Мы никогда не достигнем этого полностью, но требование всесторонности предостережет нас от ошибок и от их омертвения. Это во-1-х. Во-2-х, диалектическая логика требует, чтобы брать предмет в его развитии, «самодвижении» (как говорит иногда Гегель), изменении... В-3-х, вся человеческая практика должна войти в полное «определение» предмета и как критерий истины, и как практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку. В-4-х, диалектическая логика учит, что «абстрактной истины нет, истина всегда конкретна», как любил говорить, вслед за Гегелем, покойный Плеханов» (2. Т. 42. С. 290). Однако данный опыт диалектической перестройки методики не нашел отклика и поддержки ни со стороны учителей средней школы, ни со стороны преподавателей вузов.

Как видно из изложенного, задача разработки методики на основе диалектики поставлена в марксизме давно. Но сейчас мы к ней возвращаемся потому, что, во-первых, она в деле организации обучения не была выполнена в прошлом, во-вторых, это диктуется новыми, возросшими требованиями к подготовке специалистов в условиях коренной перестройки созданного у нас общества.

Разумеется, для того чтобы эффективно применять диалектику в методике, необходимо саму диалектику понимать правильно, что не всегда имеет место. Некоторые трактуют диалектику либо чисто онтологически, либо только гносеологически, отчего она теряет свой философский характер. Диалектика, будучи философской наукой, призвана исследовать и объективный мир, и отражение его в сознании человека, т. е. должна рассматри-

ваться в плане основного вопроса философии. Нет двух диалектик: одна «онтологическая», другая «гносеологическая», — диалектика едина, она изучет само соотношение сознания и материи. Это означает, что и методика, строящаяся на базе диалектики, должна интересоваться как познаваемым объектом, так и самим знанием о нем. Далее, ряд преподавателей (большей частью из нефилософов), применяя диалектику в качестве методического инструментария, почему-то ограничиваются одной мировоззренческой функцией, игнорируя функцию методологическую, а ведь последняя — главнейшая для методики. Собственно, сама перестройка методики на базе диалектики и есть реализация этой ее (диалектики) методологической функции.

Разумеется, методист призван овладеть диалектикой прежде всего как мировоззрением, т. е. знанием ее законов, категорий, понятий. Он должен знать, что такое развитие, диалектический скачок, отрицание отрицания, форма и содержание, причина и следствие, сущность и явление, диалектическое противоречие и т. п., дабы правильно употреблять данные понятия. Однако этого совсем недостаточно, необходимо еще научиться применять указанные понятия в своей собственной области, что и будет означать реализацию методологической функции диалектики. Поясним сказанное одним примером, учитывая нетривиальность дела применения диалектики в роли методологии.

Диалектика как методология учит о наличии в каждом предмете, явлении противоположностей, которые, отрицая и предполагая одна другую, образуют противоречие. Установить, какие противоречия существуют в том или ином конкретном объекте, — дело совсем не диалектики (она исследует общее в противоречии), а частной науки, изучающей данный объект. Скажем, математик, обучая студентов своему предмету, выявляет такие противоречия математического объекта: положительное и отрицательное, целое и дробное, четное и нечетное, конечное и бесконечное, прерывное и непрерывное, рациональное и иррациональное, прямое и кривое, выпуклое и вогнутое или (в математических операциях) сложение и вычитание, умножение и деление, возведение в степень и извлечение корня, дифференцирование и интегрирование. Это он делает для постижения сущности математических отношений. При этом противоположности раскры-

ваются одновременно, но не таким образом, что об одной речь идет на этом занятии, а о другой — на следующем; главное — противоположности определяются друг через друга. Это делается потому, что они и существуют лишь во взаимной связи. Бесплодно сначала объяснять содержание понятий «положительное», «целое», «четное», «конечное» и т. п., а затем в отрыве от них — содержание понятий «отрицательное», «дробное», «нечетное», «бесконечное».

Необходимо каждую противоположность опосредствовать другой, раскрыть через сопоставление с ней. Иного пути установить их определенность, характерные черты не существует. Действительно, как ответить на вопрос, что такое положительное, не сказав, что есть отрицательное? В чем состоит операция деления, не показав, что собой представляет противоположная ей операция умножения? Следовательно, поскольку противоположности объективно существуют только в связи, во взаимодействии, то и познаваться они должны только в подобном взаимодействии. Отмеченный факт имеет огромное дидактическое значение для усвоения противоположных понятий, равно и для овладения противоположными математическими операциями. В таком одновременном изучении (через противоположности) они понимаются, схватываются быстрее, четче, усваиваются, запоминаются прочнее.

Выяснив на примере противоречия (которое, конечно же, мы рассмотрели не полностью, лишь с одной стороны), что значит методологически применять диалектику, остановимся теперь на основных направлениях, в которых она может быть использована в методике при перестройке последней.

Первое направление, или первый элемент опирающейся на диалектику методики, — диалектический анализ самого объекта преподавания. Задача, которая здесь решается, — раскрытие конкретной диалектики того предмета, изучением которого заняты студенты. В любой теме занятий следует раскрывать эту объективную диалектику. Она отнюдь не сводится к противоречию, тем более в том объеме, который был показан выше в качестве иллюстрации. Диалектика — это все ее законы, категории, понятия. Для вузовского уровня преподавания объем такой диалектики детерминирован содержанием читаемого курса философии. Ленин в упоминав-

шейся уже работе «Еще раз о профсоюзах...» выделяет четыре требования диалектической логики, правда, заметив, что она не исчерпывается этим: учет всеобщей связи, принципов развития, связи с практикой, конкретности истины. В «Философских тетрадях» Лениным выделяются шестнадцать элементов диалектики, да и такое их количество не исчерпывает всю полноту диалектики.

Преподавателю, особенно нефилософу, при изучении конкретной темы учебного курса нецелесообразно стремиться применять сразу все элементы диалектики. Выбор и применение элементов диалектики определяется темой занятий, предметом анализа, целевым назначением рассмотрения данной темы, уровнем подготовки слушателей. Покажем на примере одного вопроса вузовского курса философии, что значит диалектический анализ рассматриваемого предмета. Возьмем вопрос «Предмет философии».

Конечно, у нас предмет философии понимается поразному: одни считают им мир в целом, другие — материю, третьи, опираясь на энгельсовское определение диалектики, — общие законы развития. Мы считаем таким предметом соотношение сознания и бытия, т. е. объективное содержание основного вопроса философии. Так трактуя предмет философии, следует показать связь данной темы со всеми другими темами философского курса, в которых основной вопрос философии не только конкретизируется, но и продолжается, выявляется в новых аспектах. Вместе с тем в данном вопросе легко раскрыть внутреннюю противоречивость рассматриваемого предмета, ибо сознание и бытие — это действительно противоположности, которые одновременно отрицают и предполагают одна другую. Данный факт общеизвестен и не требует пояснений. А разве тут нет развития? Сознание и бытие, подобно всему на свете, подвержены движению, изменению, развитию. Достаточно сказать, что на определенном этапе появляются такие специфические формы сознания и бытия, как общественное сознание и общественное бытие. Усложняются, становятся более развитыми и совершенными сознание и бытие. Вместе с тем усложняется, совершенствуется само соотношение их друг с другом, в частности первое все активнее и продуктивнее участвует в изменении, преобразовании второго. Нет надобности в дальнейшем анализе диалекти-

ки объективного содержания предмета философии, тем более что здесь возможен и иной подход. Подчеркнем: предметное содержание любой темы учебного курса философии можно при желании подвергнуть диалектическому анализу, что и будет означать реализацию первого требования перестройки методики на основе диалектики.

Однако изложенным отнюдь не исчерпывается данная перестройка, предполагающая также диалектический анализ самого знания о предмете, которое столь же диалектично, как и предмет познания, хотя и проявляется в своеобразных формах. Раньше всего диалектика познания находит выражение в развитии самого знания от низшего к высшему, от неполного знания предмета ко все более полному знанию. Диалектика проявляется в наличии противоположностей в самих разультатах познания, в противоположных точках зрения. Анализ диалектики познания образует второй компонент перестройки методики на базе диалектической логики. С материалистической точки зрения знание потому диалектично, что отражает диалектику познаваемого объекта. Противоречивая природа объекта порождает противоречия в воззрениях на него.

Возникает вопрос: нужно ли знакомить студентов с различными, противоположными взглядами на один и тот же объект, в частности с представлениями, которые наука уже преодолела? Старая, догматическая методика отвечала на этот вопрос отрицательно, аргументируя свой ответ тем, что непедагогично-де вводить студентов в заблуждение, да и времени на это потребуется значительно больше. Мы не можем согласиться ни с данным ответом, ни с его аргументацией. Студенты, если они не догматики, работающие по принципу «принимаем все, что нам говорят», должны знать не только результаты познания, но и самый процесс, ведущий к результатам, знать генезис знания, споры, которые ведутся в науке. Без всего этого нет истины, ведь она включает в себя как абсолютный момент, так и относительный.

Среди заблуждений по вопросу о предмете философии, с которыми целесообразно познакомить студентов, предпочтительно выделить следующие. Из немарксистов одни философы считают предмет философии непознаваемым. В новейшее время подобного взгляда придерживались неопозитивисты, объявляя основной вопрос фи-

лософии псевдопроблемой якобы ввиду неопределенности самих терминов «сознание» и «бытие». Существует представление, что для разных философских систем предмет философии неодинаков. Так, для Аристотеля он один, для Гегеля — другой, для Маркса — третий (тогда непонятно, почему все они называются философами?). В данном случае под предметом философии понимают совокупность вопросов, которые решают философы. Имеются философы, утверждающие неизменность предмета философии, т. е. считающие его с первых дней и до нашего времени постоянным, раз и навсегда данным. Мы уже не говорим об идеалистическом взгляде на соотношение сознания и бытия, когда утверждается, что сознание первично, бытие вторично. Идет дискуссия (даже среди марксистов) и о том, является ли философия системой знаний, а тем более наукой или же она выступает просто способом мышления, «сознанием вслух», не подлежащим оценке с точки зрения критерия истинности.

Указанные и подобные им взгляды преподаватель обязан рассмотреть при раскрытии предмета философии, причем не только для того, чтобы их с порога отвергнуть, как ошибочные или сомнительные. Нужно объяснить, в чем их слабости, почему они возникли и продолжают существовать. Прав был Н. Г. Чернышевский, когда писал: «Логика учит, что не довольно опровергнуть ошибочное мнение, а надобно также показать, каким образом оно могло произойти, потому что иначе ошибка оставалась бы делом произвольным, не имеющим достаточных причин, то есть загадочным». В общем серьезные ошибки возникают потому, что философы берут одну сторону объекта рассмотрения, одну противоположность и абсолютизируют, игнорируя другую сторону, другую противоположность. Таковы гносеологические корни указанных ошибок. Разумеется, не следует при этом забывать и о социальных корнях ошибок, которые имеют особое значение в сфере общественных наук.

Нам остается рассмотреть третье направление перестройки методики. Принятые преподавателем за истину научные знания, теории должны излагаться диалектически, т. е. преподноситься студентам в движении, в переходе последних от незнания к знанию. Всякое учение представляет собой, по существу, такой переход: от незнания к знанию, от знания неполного к более полному,

от абстрактного к конкретному, от чувственного к рациональному, от необоснованного к обоснованному и т. п. А это возможно лишь путем возникновения и решения соответствующих проблем. Таким образом, третий компонент диалектически построенной методики составляет проблемное обучение.

О проблемном обучении в плане конкретных приемов его осуществления будет сказано во второй главе нашей книги. Мы же сосредоточим внимание на диалектической природе его, как создающего и разрешающего познавательные противоречия в обучении. Единого взгляда на проблемное обучение нет. Одни авторы трактуют его как включение студентов в исследовательскую работу в самом процессе обучения, в решение еще не разрешенных наукой проблем. Другие разумеют под ним занятия студентов по избранным темам учебного курса, когда по условиям времени не удается рассмотреть остальные темы курса. По мнению третьих, всякое обучение, вызывающее интерес у студентов, является проблемным. Эти взгляды на проблемное обучение страдают тем, что в них не учитывается само понятие учебной проблемы как диалектического противоречия в усвоении студентами знания.

Проблемой вообще называется такое противоречие (диалектическое в отличие от формально-логического), над разрешением которого работает субъект, человек. В таком противоречии составляющие его противоположности находятся в состоянии единства и борьбы, т. е. одновременно предполагают и исключают одна другую. Именно благодаря борьбе противоположностей происходит движение, развитие чреватого противоречием объекта. Например, борьба между противоположными классами антагонистического общества служила движущей силой перехода человечества от низшей общественно-экономической формации к высшей. Проблемы возникают и существуют только для человека, потому он и трудится над их разрешением. В природе, взятой самой по себе, никаких проблем нет, ибо она лишена субъекта деятельности, в ней существуют только объективные диалектические противоречия.

Естественно, в любом познавательном процессе, совершаемом людьми, тоже имеются противоречия, которые при осознании становятся проблемами. Их целесообразно называть познавательными, дабы отличить от других

решаемых людьми проблем (практических, житейских). Противоречия между знанием и незнанием, о чем уже говорилось, между чувственным познанием и логическим, неполным и полным, относительным и абсолютным, конкретным и абстрактным и т. п. суть такие именно познавательные противоречия. Они становятся проблемами тогда, когда осознаются субъектом. Если же субъект не осознает противоречия, то они для него не будут проблемами. Это хорошо показал Маркс, сравнивая между собой Д. Рикардо и А. Смита в их анализе закона стоимости. Автор «Капитала» пишет: «Рикардо имеет то преимущество перед А. Смитом, что его не вводят в заблуждение эти кажущиеся — а по своему результату и действительные — противоречия. Но он уступает А. Смиту в том отношении, что даже не подозревает здесь наличия проблемы...» (1. Т. 26. Ч. I. С. 62—63). У Смита другое преимущество: «Противоречия А. Смита важны в том смысле, что они заключают в себе проблемы, которых он, правда, не разрешает, но которые он ставит уже тем, что сам себе противоречит» (1. Т. 26. Ч. I. С. 132). Рикардо поступил просто, в духе формальной логики: противоречие кажущееся, так как противоположные стороны последнего берутся в разных отношениях.

В подавляющем большинстве работ по проблемному обучению проблема рассматривается даже не с педагогической, а с чисто психологической точки зрения. Она интерпретируется как особое психическое состояние индивида, при котором последний испытывает затруднения, решая ту или иную задачу. Акцент делается на осознании затруднения, а не на диалектике познания, отражающей диалектику объективно существующих вещей. Между тем только диалектика познания может правильно осветить вопрос о проблеме и проблемном обучении. Подлинный источник проблемы — в объекте, а не в особом психическом состоянии индивида. Игнорирование данного объективного источника приводит к превращению проблемного обучения в искусственную схему, в игру, пользование которой, естественно, не помогает процессу обучения. Это все равно, что представлять в качестве него загадки, ребусы, кроссворды.

Необходимо различать научную проблему и учебную, первой заняты ученые, открывая истину для всего человечества, вторую решают те, кто усваивает уже добытые

наукой знания. Нас здесь интересует учебно-познавательная проблема, т. е. осознанное противоречие в овладении учебным материалом. Это проблема не для науки и не для преподавателя, а только для студентов, осваивающих учебный предмет. Для преподавателя проблемой становится другое — как подготовить для студентов проблемы, как организовать проблемное обучение. Ведь обучение — планируемый, управляемый процесс. При проблемном чтении лекций преподаватель ставит перед студентами вопрос, задачу, которые они не могут решить известными им средствами, на базе знаний, полученных на предыдущих, информационно ограниченных лекциях. Тут возникает противоречие между новой, только что поставленной задачей и познавательным тезаурусом студентов. Студенты должны осознать данное противоречие, ибо только тогда оно станет для них проблемой.

Ознакомив с проблемой, выявив ее суть, преподаватель переходит к выбору путей решения, причем беря в первую очередь те, которые хотя и кажутся правильными, однако не являются таковыми. Когда такой путь найден (вместе с размышляющими студентами), разрешается и сама проблема. На основе полученного решения преподаватель формулирует новую задачу, которая в сознании студентов превращается в новую проблему. Опять начинается совместный поиск путей решения проблемы и осуществляется само решение. Затем выдвигается третья проблема и т. д. Таким образом, усваивая знание, студенты совершают переход от незнания (постановки проблемы) к знанию (ее решению). Этот процесс усвоения знания оказывается диалектическим, совершающимся через противоречия, путем движения от постановки и решения одних проблем к постановке и решению других. Одни проблемы разрешаются, другие — на базе разрешения первых — возникают.

Проиллюстрируем изложенное фрагментом из курса философии.

Преподаватель уже рассказал студентам об ощущении как начальной ступени чувственного познания, информирующей лишь о единичных, случайных свойствах предмета. На этой основе он ставит вопрос: «Но ведь у каждого предмета не одно отдельное свойство, а несколько: он может иметь и цвет, и форму, и вес, и температуру, и т. п. Как же его в таком случае правильно познать в

его цельности?» Проблема поставлена, выявлено противоречие между множеством свойств предмета и ощущением, способным отобразить только отдельное свойство. Студенты задумываются... Естествен ответ: «Должно быть несколько ощущений (зрение, осязание, слух и т. д.), дабы познать многообразие предмета». Кажется правильно, проблема решена.

Однако, замечает преподаватель, сумма отдельных ощущений еще не дает знания предмета в его целостности. Опять проблема. Видимо, рассуждает в дальнейшем лектор, должна иметься какая-то новая форма чувственного познания, которая отражала бы предмет в его цельности. Она действительно существует. Может быть, кто-то из вас знает? — ставится вопрос. Да, правильно кто-то сказал: «Восприятие». Восприятие разрешило противоречие, существующее между ощущением и предметом. Но, замечает преподаватель, это все хорошо, когда предмет продолжает воздействовать на органы чувств. А как быть, если предмет перестал воздействовать, если его восприятие было вчера, час тому назад? Выходит, что тогда приобретенное посредством восприятия знание теряется? Формулируется еще одна проблема: по-видимому, должна формироваться новая форма чувственного знания, связанная с сохранением восприятий, с памятью. Она и в самом деле сформировалась, это представление, которое и разрешает указанное противоречие.

В дальнейшем, читая лекцию, преподаватель ставит перед студентами новую, более крупную проблему, не связанную уже с чувственным познанием. У предмета, говорит он, наличествуют необходимые, закономерные связи, а чувственное познание (ощущение, восприятие, представление) способно отобразить только связи случайные, преходящие. Существует, следовательно, противоречие между рассмотренными чувственными формами познания и закономерными, необходимыми свойствами предмета. Осознание данного противоречия означает новую проблему. Как быть, как ее разрешить? Зная метод разрешения предыдущих проблем, студенты уже догадываются: вероятно, должен быть новый вид познания, способный отобразить в предметах закономерное, общее. Преподаватель подтверждает: да, такой вид познания есть, им является мышление. Оно как раз и разрешает противоречие чувственного познания о предмете.

Проблемная ситуация — это не то же самое, что проблема, хотя она служит необходимой предпосылкой последней. Это ситуация «озадачивания» студентов, постановки преподавателем учебных задач, когда слушатели убеждаются в недостаточности своих знаний для их решения. Когда же начинается поиск средств решения и особенно их применения, проблемная ситуация превращается в проблему. Для подобного превращения требуется активная деятельность студента, «вхождение» его в проблемную ситуацию. Он должен осознать эту ситуацию, настроиться на ее решение и фактически приступить к нему, только тогда она станет для него проблемой. Увы, как часто этого не бывает в педагогической практике: преподаватель полагает, что вовлек студентов в решение проблемы, а на самом деле он лишь создал проблемную ситуацию, к которой они индифферентны.

Структура проблемного обучения включает в себя три составляющие: деятельность преподавателя, деятельность студента и определенным образом подготовленное содержание изучаемого материала. Преподаватель начинает свою лекцию с формулировки проблемы, к которой подготовил студентов уже на предыдущей лекции. Эта проблема есть вопрос, ответ на который должна дать читаемая лекция. Содержание любой темы служит ответом на вопрос, т. е. решением проблемы. И не только темы, но и раздела, а также части курса: каждое научное положение отвечает на определенный вопрос. Задача лектора — заострить данный вопрос, вызвать интерес к нему, показать, чтó в нем неизвестно для студентов, сформировать у них тем самым потребность устранить данное неизвестное. Он призван именно заострить противоречие в проблеме, только тогда она вызовет живой интерес у студентов, побудит их к ее решению. Как говорит Ленин, «мыслящий разум (ум) заостривает притупившееся различие разного, простое разнообразие представлений до существенного различия, до противоположности» (2. Т. 29. С. 128). Хороший пример подобного заострения противоречия в постановке проблемы дает Маркс в «Капитале», где он пишет: «Капитал не может возникнуть из обращения и так же не может возникнуть вне обращения. Он должен возникнуть в обращении и в то же время не в обращении». И далее: «Таковы условия проблемы» (1. Т. 23. С. 176—177).

Но и студенты должны готовиться к восприятию проблемной лекции, в частности самостоятельно, «на дому», попытаться решить ту проблему, которую сформулировал преподаватель в конце предыдущей лекции (с целью подвести к теме новой лекции). Мы уже не говорим об активном соучастии студентов в размышлениях преподавателя на лекции, о готовности отвечать на его риторические вопросы (дабы осуществить скрытый диалог), вроде: «А как вы думаете?», «Кто мог бы ответить на поставленный вопрос?», «Каким образом можно опровергнуть данную точку зрения?» Таким образом, взаимодействие преподавателя и студентов становится процессуальным, образуя единый процесс перехода от одного элемента знания к другому (для студентов от незнания к знанию). Отдельные проблемы данного процесса выступают своеобразными узловыми пунктами, в которых совершаются диалектические скачки, имманентно свойственные учебному познанию.

Что касается содержания проблемного обучения, программного материала, то оно также должно быть соответствующим образом подготовлен преподавателем. Работа эта большая и сложная. Раньше всего надлежит произвести логический анализ всего курса философии, четко вычленив в нем части, разделы, подразделы, темы, в темах — отдельные понятия. Затем необходимо определить вопросы, на которые отвечает каждый выделенный таким путем структурный элемент (без чего невозможно будет впоследствии формулировать проблемы, большие и малые). Особо следует обратить внимание на темы, они должны быть выстроены так, чтобы переход от предыдущей к последующей позволял постановку соответствующей проблемы. Далее, в каждой теме выделяются проблемные вопросы («подпроблемы»), число которых обычно колеблется от трех до пяти. Дальнейшее дробление материала на еще более мелкие проблемы не представляется целесообразным. В итоге в целом курсе философии, читаемом проблемным способом, приходится решать до сотни различных проблем. И все это необходимо заранее подготовить преподавателю.

Проблемное обучение имеет ряд неоспоримых достоинств. Они состоят не в том, что, как ошибочно иногда считают, его будто бы легко осуществить (вместо истин здесь можно якобы излагать нерешенные проблемы) или что оно обладает большей информационной насыщенно-

стью сравнительно с непроблемным обучением. Как раз наоборот, ни того, ни другого в нем нет. Действительное достоинство проблемного, диалектического в своей основе обучения заключается в том, что оно соответствует сущности развития самой науки, которая в своем поступательном движении (историческом и современном) тоже развивается путем постановки и решения проблем.

Следовательно, при проблемном обучении студенты знакомятся не просто с «учебными дисциплинами», а с самой наукой, с ее законами, с логикой развития научного знания. Тем самым учебное познание максимально приближается к научному познанию, что сейчас чрезвычайно важно для высшей школы.

Далее, осуществляя проблемное обучение, преподаватель учит студентов видеть сами проблемы, знакомит с природой проблем и условиями их возникновения. А это имеет большое значение, поскольку правильная постановка проблем наполовину подготавливает их решение. Искусство видеть проблемы, правильно их формулировать — ценнейшее качество человека, признак глубокого и критического ума, где бы он ни работал — в практической или теоретической области, в науке или в искусстве. Главный признак исследователя — умение ставить проблемы. Проблемное ведение занятий развивает творческую способность студентов, создает необходимое интеллектуальное напряжение, приучает преодолевать трудности познания, учит мастерству самим решать проблемы. Когда студенты видят, как решаются проблемы преподавателем, они и сами вырабатывают у себя аналогичные умения. У них складывается верное убеждение, что наличие проблем и их разрешение, трудности, встречающиеся в любом познании, не аномальное, а вполне нормальное, естественное состояние.

В процессе проблемного изложения материала, равно как и при анализе диалектики изучаемого объекта (о котором речь шла выше), формируется и развивается диалектическое мышление студентов. Проблемно преподнося материал, лектор приучает слушателей разрешать диалектические противоречия, составляющие суть, ядро диалектического мышления. Нельзя не отметить и то (немаловажное достоинство рассматриваемого типа обучения), что оно вызывает большой интерес у студентов к знанию, устраняет скуку в обучении, которая, что греха таить, еще нередко встречается в преподава-

нии. Одна из причин скуки — чисто описательное, повествовательное изложение преподавателем материала, а нужно, чтобы последний усваивался через преодоление познавательных трудностей, в частности через дискуссии на семинарских занятиях. У студентов «усвоение» знания должно превратиться в подлинное познание, т. е. в открытие для себя истины.

Труд преподавателя при проблемном обучении превращается в подлинное творчество, ибо исключает всякий шаблон, повторение в лекциях и на семинарских занятиях учебника, часто излагающего материал непроблемно. Повторение, дублирование вообще (не только учебника) — бич нашего преподавания. Оно не только растрачивает драгоценное учебное время, но и дискредитирует преподавание. Вопреки известной поговорке повторение превращается из матери в мачеху ученья.

Встает уместный вопрос: каждую ли тему курса, раздел его, понятие можно раскрыть, излагать проблемно? Положительный ответ на данный вопрос очевиден из предыдущего изложения. Всякий пункт, новое понятие учебного курса есть нечто для студентов неизвестное, поэтому всегда можно поставить задачу, не поддающуюся решению на основе старого, известного студентам знания. Сам механизм овладения студентами знанием, их переход от незнания к знанию обусловливает возможность проблемного обучения. Важно данную возможность превратить в действительность. Даже чисто фактологический материал поддается проблемному изложению. Один преподаватель сумел проблемно ввести информацию о величине расстояния между Луной и Землей. Сначала он спросил учащихся: «Каково это расстояние?» Никто из слушателей не ответил. Тогда новый вопрос: «А можно ли, зная скорость и время полета ракеты на Луну, вычислить такое расстояние?» На основе полученных данных учащиеся вычислили расстояние — примерно 384 тыс. км. Преподаватель не ограничился этим и поставил новый проблемный вопрос: «А почему именно такое расстояние, не больше и не меньше?» Возникла проблемная ситуация. Поставлен новый, наводящий вопрос: «Что стало бы с Луной, если бы ее расстояние до Земли: 1) было меньше? 2) было больше?» Учащиеся ответили: в первом случае Луна упала бы на Землю, во втором она навсегда оторвалась бы от Земли. Но и здесь надо различать возможность и

целесообразность. Фактический чисто информационный материал следует на занятиях свести к минимуму, для этого существуют справочники, обладающие большой памятью компьютеры.

Мы рассмотрели основные направления перестройки методики преподавания философии на основе диалектики. Это, во-первых, диалектический анализ объекта познания, во-вторых, диалектическая оценка противоположных мнений об объекте, в-третьих, проблемное изложение разделяемого преподавателем взгляда. По-видимому, кто-нибудь предложит иные направления или внесет поправки в те, которые наметили мы. Все это надо обсудить.

Как бы то ни было, мировая философия открывает (скажем и об этом) большие возможности, обладает значительным потенциалом перестройки методики преподавания на основе диалектики. В философской науке сам предмет ее диалектичен, что создает весьма благоприятную почву для диалектического анализа. Предмет включает в себя противоположности материального и духовного, объективного и субъективного, первичного и вторичного, познаваемого и познающего и т. д.

Философское познание указанных противоположностей тоже неоднозначно. Одни философы абсолютизируют их, отрывают друг от друга, вследствие чего формируются такие ошибочные или односторонние воззрения, как идеализм, метафизика, агностицизм, сенсуализм, эмпиризм, всеиндуктивизм, позитивизм и др., справедливо подвергаемые научной критике. При этом при изложении любого философского вопроса преподавателю целесообразно сначала критически рассмотреть опровергнутые наукой взгляды, а потом уже на этом фоне давать современную его трактовку. Осветив первоначально, как не нужно трактовать вопрос, преподаватель на данной базе естественно создает у студентов познавательный запрос: как же следует правильно его понимать? Такая последовательность рассмотрения точек зрения — необходимое условие создания проблемной ситуации.

Философия специально разрабатывает теорию диалектического противоречия, являющегося внутренней сутью проблемного обучения. Ей не приходится по этому вопросу обращаться к другим наукам, тут она работает на самое себя. Наоборот, другие науки призваны

обращаться по данному вопросу к философии. Точно так же она сама разрабатывает гносеологию, в которой раскрывается диалектика процесса познания, используемая затем в ее проблемном преподавании.

Наконец, будучи мировоззрением и методологией, философия учит правильным способам и методам мышления, повышает общую культуру последнего. Главная цель ее преподавания — не передача студентам готовых истин, которые им якобы надо лишь заучить, а обучение искусству философствования, т. е. умению философски грамотно подходить к окружающему миру и самому себе. При таком изучении философия перестает быть складом готовых истин, а становится живым, постоянно развивающимся организмом, который непрерывно совершенствуется в системе духовного производства.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Горбачев М. С.** Избранные речи и статьи. М., 1987. Т. 4.
4. **Алексеев М.** Предмет и структура марксистской философии. М., 1973.
5. **Гегель Г.** Соч. М., 1952, 1957. Т. 1, 4.
6. Из опыта проблемного обучения философии в вузах. М., 1982.
7. **Крупская Н. К.** Пед. соч.: В 6 т. М., 1958.
8. **Маршак С.** Собр соч.: В 8 т. М, 1970.
9. Проблемное обучение в преподавании марксистско-ленинской философии. Минск, 1989.
10. Является ли философия наукой?//Философские науки. 1989. № 12.

§ 5. Системный подход как средство активизации учебного процесса по философии

Системный метод призван выполнять в учебно-познавательном и воспитательном процессе советской школы важную задачу. Его успешное применение в ситуативном мышлении и в практической деятельности каждого человека зависит от умения в многообразии, сложности явлений материальной действительности видеть их системную связь и обусловленность, отличать системное множество от бессистемного, упорядоченную структуру и функцию от хаотичного сплетения обстоятельств. Вот почему педагогика высшей школы, призванная формировать творческую личность, не может в современных условиях недооценивать системный подход в деятельности препо-

давателя и студента. В учебном познании системный подход не менее важен, чем в любой другой сфере общественной жизни людей. Именно он обеспечивает более продуктивное усвоение молодежью знаний и духовных ценностей, которые уже сейчас составляют наиболее важную часть человеческой культуры.

Применение системного подхода необходимо в преподавании всех учебных дисциплин, но особенно важно оно в изучении философии, которая оперирует понятиями и суждениями всеобщности, связанными между собой глубокими смысловыми переходами, обоснованиями и опосредованиями. Понятийный состав учебного предмета философии достаточно сложен для усвоения, и без четкой его классификации нельзя в достаточной мере овладеть мудростью философского проникновения в сущность вещей, использовать в практической жизни мировоззренческую и методологическую ценность философских знаний. Однако следует констатировать, что реальное использование его философами в их преподавательской работе весьма ограничено, и объясняется это в основном отсутствием в педагогике высшей школы теоретических обоснований и методических разработок применения системного подхода в учебе и воспитании.

В последнее время в литературе по философии стали появляться работы, посвященные систематизации категорий философии, анализу системных построений, системному подходу в гносеологии, логике и науковедении. Вместе с тем исследований и методических рекомендаций по применению системного подхода в преподавании философии, т. е. использованию его в дидактико-методических целях, среди этих работ почти нет. Многие философы, теоретики вузовской педагогики и практики обучения считают, что предпринимаемая ими попытка систематизировать понятийный аппарат философии как науки есть в то же время и реализация системного подхода в преподавании философии, что созданная тем или иным философом категориальная система одинаково удовлетворяет и научное исследование, и учебно-познавательный процесс. На самом деле это далеко не так, ибо научное познание и учебное познание специфичны и по содержанию, и по способам их осуществления.

В учебном познании системный подход специфичен во многих отношениях, в соответствии с чем и теоретическое его обоснование, и методическая подготовка его

практического применения в обучении становятся предметом особого внимания со стороны философии и педагогики. Главным же его отличием является то, что он реализуется как заранее продуманный и предварительно подготовленный во всех его деталях процесс усвоения системы знания, добытого, проверенного и упорядоченного наукой и жизненным опытом многих поколений. Учебное познание подчинено закономерностям обучения и воспитания, которые определяются не только спецификой его содержания, но и особенностями форм его восприятия. В соответствии с этим и системный подход приобретает характер субъективно-логического построения и действия, способа дидактической организации познавательного материала для интенсификации педагогического процесса. Научное и учебное познание имеют одну и ту же цель — приобретение знаний, — но разные формы его получения. Наука исследует законы бытия, чтобы добыть истину, педагогика же в лице дидактики исследует и применяет законы усвоения и практического использования добытых истин. Системный подход в дидактике и есть один из таких законов.

В преподавательской деятельности системный подход складывается из двух самостоятельных, взаимосвязанных между собою процессов — из системосозидания, т. е. предварительной систематизации познавательного материала, дидактической его подготовки к усвоению учащимся, и из системного изложения (репродукции) этого материала на лекции, в ходе семинарского занятия, диспута, консультации, в тексте учебника, учебного или методического пособия. В соответствии с этим применение системного подхода в практике преподавания философии предполагает решение двух взаимосвязанных задач каждым преподавателем — систематизации всего учебного материала по курсу философии и системного его представления студенту во всех видах коллективного и индивидуального изучения. Ведущая роль в решении обеих этих задач принадлежит несомненно лекционной работе преподавателя. Хорошо отобранный и четко систематизированный философский материал для лекционного курса, правильно распределенная во времени тематика всех видов занятий со студентами, умение последовательно, аргументированно, во взаимосвязи с содержанием целого курса или отдельной темы изложить учебный материал на лекциях решает успех дела.

Системный подход в преподавательской деятельности в каждой из указанных задач — процесс творческий, требующий новаторского отношения преподавателя и к тому, чему он учит студентов, и к тому, как он это делает. Преподавание философии дидактически должно быть целесообразным, методически продуманным и обоснованным. Оно должно быть диалектическим, т. е. и в содержании своем, и в способах усвоения знаний системным. Рассмотрим обе эти задачи реализации системного подхода в преподавании философии раздельно.

Перед каждым преподавателем философии в вузе стоит первоочередная задача: из научного материала первоисточников и научных работ, учебных пособий и методических разработок создать свой собственный лекционный курс изложения проблем философской науки, создать систему тех знаний по философии, которая, будучи усвоенной студентами, достигала бы двух целей — вооружала бы их системным знанием и умением применять системный подход в познании и в практической деятельности. Нужно ли такое системосозидание каждому преподавателю? Не лучше ли ему использовать те системы учебного материала, которые даются в учебной программе и в учебных пособиях? Ответ может быть только один: ни программа, ни учебная и методическая литература не только не исключают творческого подхода к системному изложению учебного материала преподавателем, но и предполагают его. Для этого имеется достаточно оснований.

Во-первых, учебная программа регламентирует учебный процесс так, что оставляет место для творческого подхода к отбору материала для лекций и семинарских занятий, к выбору методов и средств изложения, к распределению времени и установлению сроков изучения тем, их последовательности, к использованию научного, исторического, социально-политического материала, к «профилированию» преподавания философии и т. д. Системное построение учебного курса науки или отдельной его темы может быть многоаспектным и исходить из различных концептуальных основ изложения. Во-вторых, она должна начинаться с поиска такого фундаментального, безусловно истинного положения, которое станет смысловой основой всей системы понятий, детерминирующей и содержание, и характер логических связей между поня-

тиями в системе. Например, самую глубокую концептуальную основу теории познания диалектического материализма составляют известные каждому философу три гносеологических вывода В. И. Ленина из критики агностицизма И. Канта. В них четко сформулированы основные положения материалистической теории познания, выражена диалектика процесса познания (2. Т. 18. С. 102).

Каждое системное построение имеет свою концептуальную основу, свои исходные позиции. Более широкая понятийная система имеет соответственно и более обобщающую смысловую основу, влияние которой распространяется на все ее содержание. Для построения системы важно знать, из совокупности каких понятий и суждений она будет создаваться, для чего нужно ее конструирование. Поэтому после определения исходной позиции системосозидания, цели и основы системного построения осуществляется отбор материала для системы — отбор понятий и суждений, категорий и принципов, констатаций и заключений.

Отбор понятий для системы осуществляется на основе учебного материала отдельной темы или отдельного сложного вопроса. Такие частные системы создаются, например, на основе материала учебных тем «Природа как предмет философского осмысления», «Сознание», «Познание», «Научное познание». Эти темы излагаются как системы понятий, объединенных в одну, более общую систему. Таким образом, частные системы понятий, которые по своей структуре и функциям представляют собой относительно замкнутые, целостные, логически стройные системные образования, становятся составными частями более общих систем. Они должны иметь, следовательно, «входы» и «выходы» с другими рядо- или противоположными, общими или частными системами. Логически они должны быть субординированы. В учебном процессе частные и общие понятийные системы будут усваиваться именно как упорядоченная целостность, открытая для связи с другими системами и подчиненная более общим образованиям. В качестве примера такой частной, но достаточно сложной системы, объединяющей целую совокупность системных построений, можно взять понятийный аппарат лекции о познании. Исходным (центральным) понятием здесь является понятие познания, вокруг которого сформировано все смыс-

ловое содержание темы-системы (системы знаний о познании как отражении человеком действительности).

Студент должен хорошо знать то, что требует от него учебная программа, и хотя бы приблизительно представлять, что находится за ее пределами, знать, какие неизученные элементы понятийной системы составляют органическую часть ее содержания. Так, в системе понятий методов познания содержательного значения можно требовать лишь по некоторым из них. По остальным же достаточно лишь знания определений, а также их места в системе понятий данной темы.

Подобным образом создаются частные системы и по всем другим темам. Но обязательным условием такого системосозидания является соблюдение требования: все частные системы должны быть взаимосвязаны так, чтобы в своей совокупности они образовывали общую категориально-понятийную систему всего учебного курса. Частные системы могут иметь разные концептуальные основы, разные исходные понятия, началом служит общий признак и общая концептуальная основа. В диалектическом материализме таким объединяющим, центральным понятием является понятие материи, а всеобщей концептуальной основой — диалектико-материалистическое решение основного вопроса философии, лапидарно выраженное В. И. Лениным одной фразой: «В мире нет ничего, кроме движущейся материи...» (2. Т. 18. С. 181), и объединяющей в систему все фундаментальные понятия материализма (материя, движение, пространство, время).

Частные системы благодаря наличию в них связующих понятий (их «входов» и «выходов») соединяются с другими частными или общими логическими построениями, становятся элементами более общих систем. Всеобщая, охватывающая весь учебный предмет понятийная система строится преподавателем и усваивается студентами в учебном процессе постепенно, «снизу», путем объединения элементов в категориально-понятийную целостность на основе всеобщего концептуального начала. В процессе такого объединения выделяются наиболее существенные межсистемные связи, определяется логика ее структуры и функции. В определенном смысле этот синтез системных построений есть движение от частного к общему и всеобщему, от явления к сущности, от абстрактного к конкретному, переход к более содержательному, всестороннему отражению действительности,

к более широкому охвату ее в мысли. Этим путем в философии достигается самый высокий уровень обобщенно-содержательного отражения действительности.

Так в общих чертах можно представить решение первой задачи системного подхода в преподавании философии. Но наиболее продуктивно, творчески он может быть использован при решении второй задачи, в самом процессе лекционного изложения курса философии как системы развивающихся знаний.

Важнейшим фактором учебно-познавательного процесса, влияющим на усвоение материала студентами, является последовательность, т. е. упорядоченность изложения каждой отдельно взятой лекции и их совокупности по всему курсу науки. Системное изложение учебного материала лекции в связи с этим принципиально отличается от бессистемного. Последнее тоже распределено во времени, но последовательность в нем не вытекает из требований целостного восприятия суммы знаний, выраженных в системном построении. При системном изложении лектор, сообщая факты, раскрывая смысл тех или иных понятий, категорий, суждений, обязательно указывает их место в совокупном знании, характеризует их внутреннюю связь в системном построении. Суть системного изложения лекции в том и состоит, что знания сообщаются и анализируются в таком содержании и такой последовательности, что слушатель усваивает их в неразрывной связи, координации и субординации, понимает роль и ясно осознает, как то или иное понятие или суждение осмысливается вместе с другими, составляющими содержание данной понятийной системы.

Сложную иерархию понятий в системе, переплетение логических связей между ними в системном единстве при изучении предмета или его раздела преподаватель должен показать студенту в своем лекционном курсе. Задача не из простых, и решать ее следует в каждом конкретном случае на основе строгой последовательности изложения и неотразимой логики развития мысли в системном ее выражении. С чего начать, в каком направлении идти (от целого к части, от системы к ее элементам, от общего к частному или единичному, от сущности к явлению и т. д. или наоборот), как и чем обосновать свои рассуждения, что представить слушателю в качестве утверждения или отрицания сформулированного вывода, что выделить в качестве основы ситуатив-

ного анализа, как раскрыть пространственно-временные, причинно-следственные, сущностные, статические или динамические характеристики предмета изучения, отраженные в системном знании, — вот далеко не полный перечень вопросов, которые возникают при системном изложении учебного материала на лекции.

Последовательность логических переходов подчинена здесь не просто суммированию, накоплению знаний, а их систематизации, системному восприятию и осмыслению. Логико-гносеологические акценты в системном изложении ставятся не на совокупности сведений, а на неразрывной их связи и взаимозависимости, благодаря чему слушатель понимает, что к чему относится, чему подчинено, что согласуется или противоречит исходному положению системы, каков ее элементный состав, в чем выражаются ее структурные и функциональные особенности. Системное изложение должно быть аналитико-синтетическим, построенным во времени так, чтобы отдельные его моменты сливались в единый поток системного усвоения знаний, чтобы к концу изложения у слушателя сложилось ясное представление о том, какое место в совокупности уже имеющихся у него знаний занимают только что полученные сведения. Последовательность и аргументированность в системном изложении следует хорошо продумать, научный материал тщательно отобрать и использовать в соответствующем месте изложения.

Процессуальная сторона системного изложения учебного материала характеризуется также определенной направленностью анализа в изложении. Сам процесс последовательного рассказа может быть дедуктивным или индуктивным, т. е. направлен от общего к частному, от целостного представления о системе к элементарному ее составу или, наоборот, от частного к общему, от отдельных понятий и суждений как элементов системы к их синтезу, к обобщенным, целостным представлениям о ней. Оба эти направления имеют место в научном и учебном познании. Однако в конкретном осуществлении познавательного процесса какой-то из них бывает доминирующим. В научном познании преобладает индуктивное мышление в том смысле, что путь к теории, обобщению проходит через выявление и накопление фактов, конкретных знаний. В учебном же познании имеют дело с уже сформировавшимися общими и всеобщими закономерностя-

ми. Поэтому в философии учебный материал отдельной темы, вопроса или раздела и даже всего курса начинается с их концептуальной основы, с понятий общности и всеобщности.

Системный подход особенно необходим при чтении проблемных лекций, что можно показать на примере проблемного изложения вопроса о происхождении сознания. Последовательному анализу проблемы происхождения сознания (возникновение человека и человеческого сознания) предпосылается исходное концептуальное начало всех последующих рассуждений и сопоставлений различных точек зрения: «Сознание человека возникло естественным путем в процессе длительной эволюции живой материи на Земле, и поэтому оно есть продукт развития, свойство высокоорганизованной, определенным образом функционирующей материи — человеческого мозга».

Проблемная ситуация в изложении создается противопоставлением этой научной истине религиозного, идеалистического учения о сверхъестественном происхождении человека и человеческого сознания, о божественной природе человеческого разума. Проблемный анализ и системное изложение этого очень важного мировоззренческого вопроса лектор осуществляет путем сопоставления материалистических аргументов и идеалистических «опровержений» религией научных выводов. Теоретической основой изложения является работа Ф. Энгельса «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека», структура и содержание которой, последовательность изложения и аргументированность выводов придают учебно-познавательному процессу такую дидактическую ценность и системную упорядоченность материала, что логика решения проблемы материализмом становится в мышлении слушателя неотразимой. Системный характер изложения реализуется преподавателем в постановке и решении целого ряда взаимосвязанных между собою вопросов, в последовательном, целенаправленном переходе от одного логико-гносеологического «затруднения» к другому, от одной проблемной ситуации к другой.

Сформулировав тезис об определяющей роли труда в происхождении человека и его сознания, преподаватель в последующем изложении привлекает весь современный научный материал, осуществляет системный подход на основе последовательного анализа вопросов.

Что такое труд как материальная деятельность человека? Чем отличается он от трудоподобной, орудийной деятельности животных? Почему только изготовление орудий труда способно породить (в единстве с языком) понятийное мышление, т. е. осознанное, обобщенное и опосредованное отражение окружающей среды и осознанное отношение к действительности? Какова роль языка в возникновении и развитии сознания? Как труд влиял на формирование общественной жизни людей? Какие биологические (популяционные) предпосылки обусловили возникновение труда как специфической жизнедеятельности высокоразвитого животного? Какой фактор обусловил необходимость перехода животного предка человека к труду? К каким социальным последствиям привел человека труд (в том числе и овладение огнем как специфическим орудием труда)? К каким биологическим изменениям в организме первобытного человека приводила трудовая деятельность и общественная жизнь людей? В чем состоит общественно-историческая сущность сознания, его развития и обратного влияния на характер труда, способы производства и общественную жизнь людей?

Все эти вопросы в своей целостности и единстве образуют систему дидактико-методических средств формирования системного знания о происхождении сознания. Направление и последовательность их анализа определяют системный характер изложения, а столкновение точек зрения, различных мнений в ответах на эти вопросы, создает проблемную ситуацию, обстановку активного поиска правильных решений самим студентом.

Эффект системного подхода к проблемному изложению вопроса о происхождении и общественно-исторической сущности сознания можно усилить, если лектор продемонстрирует структурно-логическую схему, наглядно показывающую, как система биотических факторов, свойственных популяции человекообразных обезьян, под воздействием труда превратилась в систему биосоциальных свойств человека и человеческого общества. Понятия «биотические предпосылки труда», «труд», «биосоциальные последствия труда», «сознание» генетически взаимосвязаны, образуют систему понятий, целостно, всесторонне отражающую сложный и длительный процесс естественного происхождения человека и человеческого сознания. Графическая фиксация этого процесса в виде

структурно-логической схемы соотношения понятий помогает преподавателю системно излагать знания, а студенту системно их усваивать. Схема, как и вообще всякое структурно-логическое построение соотношения понятий, имеет еще одно достоинство: она, хотя и в упрощенном виде, может дать то, что не в состоянии сделать ни один лектор в процессе системного изложения учебного материала, — целостное, одномоментное восприятие студентом более или менее сложной системы понятий. Остановимся на этом более подробно.

Система понятий, отражающая сложное явление действительности, усваивается в учебно-познавательном процессе, в какой бы форме он ни осуществлялся (слушание лекции, чтение учебника, прослушивание фонозаписи, участие в дискуссии и т. д.), не сразу, не в один прием, а по частям, последовательно. Последовательность эта может быть растянута во времени, так, что целостного представления о системном характере образования может и не сложиться. Оно как бы разрушается, растворяется в длительном накоплении частных знаний и ограниченных выводов.

Эффективным средством против такого «разрушающего» фактора времени служит обзорная или итоговая лекция. В ней собираются воедино разрозненные факты и выводы, системы и подсистемы понятий, обобщается изученный материал. Такое обобщение, подведение итогов, формулирование выводов делается иногда на каждой лекции в тех случаях, когда систематизация знаний дает возможность выделить специальное время.

Ни у преподавателя, ни у студента нет никаких оснований недооценивать роль обзорных лекций, заключительных бесед, итоговых рассмотрений системной структуры полученных студентом знаний. Необходимость таких лекций и обзоров очевидна. Но нельзя и переоценивать возможности реализации системного подхода в обзорных лекциях и заключительных беседах, если они так же, как и само изложение учебного материала, ограничиваются словесными методами передачи знаний, не включают в себя средств наглядности, средств визуальной фиксации системного построения.

Визуальных средств наглядности в учебном познании используется много. В преподавании же общественных наук вообще и философии в частности, особенно при системном изложении ее проблем и вопросов, наиболее эф-

фективно используются структурно-логические схемы, в которых понятийный аппарат системы представлен не только наиболее полно, но и со всеми его логическими связями и переходами. В методической литературе достаточно полно и обоснованно разработан вопрос об использовании структурно-логических схем по проблемам философии (10). Мы еще раз обратим внимание на уже отмеченное достоинство таких схем — возможность графически выразить в них полноту понятийного состава системы и сложность понятийных связей в системном построении. Структурно-логическая схема не должна абсолютизироваться ни в содержательном, ни в формальном отношении. Каждый конкретный случай ее составления и использования преподавателем специфичен, зависит от задач и условий реализации системного подхода. Однако во всех случаях структурно-логическая схема помогает формировать системные представления студента, а преподавателю — представить даже сложное системное построение сразу целиком, моментно. Последовательный анализ внутреннего ее содержания, как бы он ни был растянут во времени, не может теперь разрушить системное построение и изложение учебного материала.

Литература

1. **Маркс К. Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Аверьянов А. Н.** Системное познание мира. М., 1985.
4. **Афанасьев В. Г.** Научное управление обществом. М., 1973.
5. **Афанасьев В. Г.** Проблема целостности в философии и биологии. М., 1964.
6. **Афанасьев В. Г.** Мир живого, системность, эволюция и управление. М., 1986.
7. **Кузьмин В. П.** Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. М., 1986.
8. **Новик И. Б.** Системный стиль мышления. М., 1986.
9. **Сагатовский В. Н.** Основы систематизации всеобщих категорий. Томск, 1973.
10. **Шерстнюк В. П.** Логическая структура учебного курса «Диалектический материализм». М., 1981.

§ 6. Роль аргументации в преподавании философии

Все согласны с тем, что цель преподавателя (докладчика, пропагандиста) заключается в передаче не только знаний, но и убеждений в их истинности, ценности, необходимости. Студенты, особенно естественных факульте-

тов, часто считают философские рассуждения неубедительными, принципы и положения — конвенциональными, отказывая на этом основании философии в праве называться наукой. Мы не можем в преподавании ограничиваться, как это часто еще делается, лишь принципом «учение Маркса всесильно, потому что оно верно». Задача заключается в том, чтобы показать, почему оно верно, привести убедительные аргументы, т. е. перед преподавателем неизбежно встает задача обоснования.

При этом важно не только перед каждым занятием тщательно продумывать аргументацию, но и делать ее явной для студентов, что позволяет, на наш взгляд, решать следующие задачи:

1. Обосновать правильность одних или неприемлемость других положений и убедить в этом студентов.

2. Научить их делать это самостоятельно.

3. Привить умение рассуждать вообще, а не только по поводу философии. «...Искусство оперировать понятиями не есть нечто врожденное и не дается вместе с обыденным, повседневным сознанием...» (1. Т. 20. С. 14), — отмечал Ф. Энгельс, а изучение философии предоставляет прекрасный материал для обучения этому искусству.

4. Показать студентам ограниченность стереотипа доказательности, сформированного у них при изучении естественных наук.

Несмотря на универсальность процедуры обоснования в мыслительной деятельности человека, ясно, что преподаватель-философ осуществляет ее несколько иначе, чем, например, математик. Последнему достаточно привести строгое математическое доказательство теоремы и тем самым обосновать ее истинность. В философии трудно обнаружить доказательства в строгом смысле этого слова, хотя обоснование не просто присутствует в философском знании, но служит формой его существования. Специфика философской аргументации определяется, на наш взгляд, во-первых, содержательно: а) спецификой самого философского знания, б) характерными особенностями той или иной философской системы или школы, — и во-вторых, формально (т. е. с точки зрения формы проведения), способом общения с аудиторией: монологом, диалогом, спором и т. д.

Рассмотрим некоторые черты философского знания, которые должны отражаться в аргументации, и одну из возможных форм ее приведения в виде вопросно-ответной

процедуры. Г. А. Брутян, активно занимающийся исследованиями по теории аргументации, определяет аргументацию следующим образом: «Аргументация — это способ рассуждения, в процессе которого выдвигается некоторое положение в качестве доказываемого тезиса: рассматриваются доводы в пользу его истинности и возможные противоположные доводы; дается оценка основаниям и тезиса доказательства (и опровержения); опровергается антитезис; доказывается тезис; создается убеждение в истинности тезиса и ложности антитезиса (у доказывающего и оппонентов); обосновывается целесообразность принятия тезиса с целью выработки активной жизненной позиции и реализации определенных действий» (3. С. 46).

Вряд ли сказанное можно считать определением, скорее это некоторое описание, но в нем присутствуют названные выше моменты: первый связан с доказательностью, второй — с убедительностью рассуждений. Термин «убедительность» носит психологический оттенок, что обусловливает сложность, нетривиальность представления этой характеристики рассуждений средствами обычной логики (если мы хотим моделировать точными средствами процедуру аргументации, а такая задача встает в связи с моделированием мыслительных процедур при создании систем искусственного интеллекта) (4. С. 142). В то же время убедительность составляет неотъемлемую черту философских рассуждений, что прямо вытекает из мировоззренческой функции философии. Таким образом, любая аргументация, и философская в частности, должна включать средства воздействия на аудиторию. Не случайно зарубежные специалисты по теории аргументации называют ее новой риторикой.

В определении специфики философской аргументации принципиальное значение имеет, на наш взгляд, тезис Энгельса о том, что философские положения, принципы доказываются «не парой фокуснических фраз, а длинным и трудным развитием философии и естествознания» (1. Т. 20. С. 43). Студенты должны уяснить, что философское положение — не теорема, которую можно доказать в конечное число шагов за строго определенное время. И это определяется не беспомощностью философа и философии, а особым статусом философии как науки. Изучение истории философии имеет при этом особое значение. Пожалуй, ни одна другая наука не включает в се-

бя свою историю (например, история математики не является уже математикой, а представляет собой другую дисциплину). История же философии как область исследования относится к самой философии. Именно поэтому в принципе не может быть специалиста-философа, если он не знает истории философии, не читал историко-философских текстов.

С чем связано такое особое положение истории философии? В литературе достаточно общим стало понимание предмета истории философии как борьбы материализма и идеализма. Это нашло свое отражение и в прежней программе курса марксистско-ленинской философии, где в таком ключе излагалось историко-философское введение, что, кстати, принципиально неверно, ибо история философии — не предисловие к курсу. Разумеется, материализм и идеализм по-разному решают основные философские проблемы. Сам набор этих проблем на протяжении всей истории философии практически не изменился. Согласимся с Б. С. Грязновым (6. С. 102), что и ответы на эти вопросы тоже в принципе не меняются, что и закрепляется в разделении всех философов на два больших лагеря. История философии — это «история обоснования» «вечных» ответов на «вечные» вопросы» (6. С. 102). Отсюда вытекает важный вывод: любая философская проблема есть история ее различных обоснований и выбора того обоснования, которое соответствует запросам данного времени.

Вот почему в процессе преподавания философии, формируя у студентов умение самостоятельно мыслить, важно не просто излагать позиции различных философов, а учить реконструкции проблем, стоящих за теми или иными философскими рассуждениями. Отсюда и требования к критической оценке философов-немарксистов: студенты должны не просто знать, что, скажем, И. Кант — представитель агностицизма, априоризма и т. д., а понимать, какие реальные проблемы человеческого познания, жизни решаются им, почему они решаются именно таким образом, каковы истоки, общий культурный контекст этих решений. Это позволяет студентам осознать проблему, увидеть пути ее решения либо, наоборот, показать безосновательность такого решения. При таком подходе в центре оказывается проблема обоснования, сама философия выступает как постоянное обоснование. В этом смысле изучение истории философии означает од-

новременно и изучение, овладение философской аргументацией, а следовательно, и формирование данной способности у тех, кто ее изучает.

Покажем плодотворность обращения к истории философии на таком примере. Речь идет о философских категориях, изучение которых служит хорошим полем для оттачивания философской аргументации. Обычно в учебниках по философии этой стороне дела уделяется мало внимания, категории излагаются в нормативно-декларативном духе. Критикуется их метафизическое и идеалистическое понимание, иллюстрируется их эвристическая значимость на естественнонаучном или общественно-политическом материале. Так, категория возможности обычно сопоставляется с категорией действительности. Не подвергая сомнению важность такого сопоставления, отметим, что сопоставление категории возможности с категорией необходимости, как это делал Лейбниц, дает изучающему философию большой материал как для более глубокого понимания самой категории возможности, ее существенных особенностей, так и для уточнения понятия истины, в частности для выделения различных классовых истинных утверждений.

Философская аргументация в этом случае опирается на идущую от Лейбница идею возможных миров (в современной логике она оказалась весьма плодотворной при создании семантики модальной логики, позволяющей изучать высказывания о необходимых, возможных, случайных событиях). Множество возможных миров имеет некоторую общую часть, которая соответствует необходимым или аналитическим истинам (например, математическим и логическим), между тем как истинные высказывания о положениях дел в этих мирах, но вне их общей части являются случайными (синтетическими, эмпирическими, фактуальными). На этой основе можно развертывать аргументацию в связи с относительным характером истинных высказываний.

Обязательное органическое включение историко-философского материала в преподавание философии имеет и еще один важный аспект, который часто не учитывается в наших вузах. Отмеченная выше необходимость рассмотрения истории философии как истории обоснования ее проблем не исключает личностного подхода к этой науке. Мы имеем в виду не только необходимость знакомства студентов с личностями конкретных философов, хо-

тя это очень важно и делать это могут сами студенты (например, каждое семинарское занятие начинается с подготовленного студентами рассказа о том или ином философе). Очень существенным представляется здесь следующее: на примере конкретного философа можно попытаться показать, решая тем самым очень сложную проблему, как культурная, социальная среда, повседневное окружение трансформируются, отражаются в философской системе, категориях, — именно показать, а не постулировать, что философия — квинтэссенция эпохи.

Убедительным примером такого рода анализа служит, на наш взгляд, книга А. Ф. Грязнова о Л. Витгенштейне (5) — философе, который определил многие направления в немарксистской философии XX в., идеи которого в скрытой или явной форме присутствуют в системе новейших течений немарксистской философии, идеологии и культуры. Однако такие исследования образа философии, а не просто его психологического, биографического портрета в последнее время у нас крайне редки. Тем более до недавнего времени не было и намека на подобный подход в наших учебниках по философии, в них отсутствовала личность философа, не было и такого понятия, как стиль философствования. Нас справедливо призывают преподавать общественные науки эмоционально, увлекательно, между тем студенты часто жалуются, что язык этих наук труден, непонятен, скучен. Но только знакомство с подлинными философскими текстами может показать прелесть языка конкретного философа, тем более что философия, обращаясь к человеку в многообразии его отношений к миру, не знает ограничений в жанрах. Где, когда в преподавании мы на это обращали внимание? Итак, если мы признаем, что философия — это не просто знание, а знание-убеждение, знание, формирующее мировоззрение, ценности, то все, что позволяет именно таким образом воспринимать это знание (а лучше даже сказать, переживать его), должно быть учтено в процессе преподавания.

Обратимся теперь к другой особенности философии и посмотрим, как она должна отражаться в аргументации. Серьезную проблему, как известно, представляет вопрос об истинности философских положений. Ряд зарубежных исследователей теории аргументации, сторонников упоминавшейся выше так называемой новой риторики, исходят из принципиального различения есте-

ственнонаучного и гуманитарного знания. Если первое имеет дело с очевидными высказываниями и положениями, дедуктивно вытекающими из них, то второе — с ценностями, оценочные же суждения не имеют истинной характеристики. Философ обязан говорить истину, но она понимается лишь как искреннее выражение философом своей субъективности, своих переживаний, своего взгляда на мир. Поэтому истина одного философа не всегда совпадает с истиной другого, и в этом смысле философское мышление плюралистично. Примерно такой же позиции, правда, стихийным образом, в отношении философии придерживаются и студенты, если различные философские концепции излагаются им декларативно, неаргументированно, если связь философии с действительностью, с жизнью упрощается, вульгаризируется.

Вот почему общепринятое в марксизме понимание истинности знания как его соответствия действительности применительно к самой философии требует существенного уточнения, так как действительность эта у философии особая. «Философия как форма теоретического знания утрачивает непосредственную связь с предметно-практической деятельностью людей, имея дело «с совокупным опытом всей духовной культуры человечества и всей общественной практики» (8. С. 98). Это, в свою очередь, «порождает особые условия обоснования и проверки истинности философского знания» (8. С. 102), что должно быть разъяснено студентам и на что обычно мало обращается внимания в преподавании философии. Как известно, в процессе доказательства в качестве аргумента могут использоваться суждения об удовлетворенных фактах. Вряд ли можно говорить о каких-то особых «философских фактах», но неверной представляется и точка зрения, согласно которой философские аргументы априорны по своей природе. Именно это, видимо, имел в виду В. И. Ленин, когда писал, что «категории надо вывести (а не произвольно или механически взять) (не «рассказывая», не «уверяя», а доказывая)...» (2. Т. 29. С. 86).

В философском знании на первый план, в конечном счете, выступает система внеэмпирических критериев, а проверкой философского знания оказывается его применение в качестве предпосылок и методологических принципов теоретического мышления (8). Вот почему в методическом плане очень важно (если мы действительно хотим поднять авторитет философии, показать ее ре-

альную ценность и значимость как научного знания и как мировоззрения) особое внимание уделять вопросам специфики самой философии. И нужно делать это не только во вводной лекции, но и на протяжении всего курса.

Обратимся, наконец, к вопросу о форме аргументации в философии. Традиционно ядром обоснования считается процедура доказательства, понимаемая как выведение истинности тезиса из аргументов. Однако хорошо известно из практики, что занятие преподавателя, выступление пропагандиста часто оказываются неэффективными, оставляют слушателей равнодушными и в случае «безупречной логики» (т. е. ясного, четкого, действительно имеющего место выведения тезиса из аргументов, а не употребления лишь слов «отсюда следует», «таким образом» и т. д.) — даже тогда, когда это делается достаточно эмоционально. Почему так происходит? На наш взгляд, одна из причин этого состояния в неумении преподавателя включить, буквально «впустить» аудиторию в свой процесс рассуждения, обоснования, т. е. построить его таким образом, чтобы студенты, слушатели думали вместе, одновременно с ним. Если этого нет, трудно рассчитывать на формирование самостоятельного мышления, о необходимости которого сегодня мы так много говорим.

На наш взгляд, философская аргументация по сути своей диалогична, ибо предполагает размышление, причем не только обоснование, но и опровержение, убеждение в правильности предлагаемой позиции. Не случайно многие философские работы, начиная с диалогов Платона, написаны в этой форме. Поэтому представляется логичным и принципиально важным в преподавании философии использовать эту внутренне присущую ей форму изложения. Тем более что для современной эпохи вообще характерно возрастание роли дипломатических средств решения проблем, диалога в общении как между странами, так и между различными социальными группами и отдельными людьми. Демократизация жизни в нашей стране, на всех ее уровнях требует изменения стиля общения, формирования умения общения в целях убеждения, понимания отдельного оппонента или целой аудитории. Существует ряд профессий, предполагающих постоянное общение с людьми, умение воздействовать на них, используя самые различные средства: психологические, логические, языковые. Однако ни в педагогических, ни

в других вузах, ни в школах, за редким исключением, нет учебных курсов, призванных помочь в овладении искусством общения, ораторского мастерства, аргументированного рассуждения. Вот почему важно, чтобы сам стиль обучения в учебных заведениях давал образцы такого искусства, и роль изучения именно философии здесь трудно переоценить. Еще Платон писал: «А кто не в состоянии привести разумный довод или его воспринять, тот никогда не будет знать ничего из необходимых, по нашему мнению, знаний» (11. Т. 3. Ч. 1. С. 343).

В теоретическом плане, в целях дальнейшего развития теории аргументации может существенно помочь, как нам кажется, так называемая теория речевых актов, развиваемая сегодня на стыке философии, логики и лингвистики.

Теория речевых актов предполагает существенный учет коммуникативного намерения говорящего, анализирует условия успешности осуществления конкретных типов речевых актов (9). Ее основная идея, отразившаяся и в названии самой теории, заключается в том, что произнесение предложения представляет собой не только сообщение какой-то информации, но и совершение многих других действий (речевых): побуждения, совета, угрозы, просьбы и т. д. Такая характеристика получила название иллокутивной (коммуникативной) силы высказывания. Коль скоро процедура аргументации решает проблемы воздействия на слушателя (здесь может быть и переубеждение, и преодоление сопротивления, даже агрессивности), то в теории аргументации должны использоваться научные результаты, полученные при анализе языкового общения.

Среди многочисленных типов речевых актов, классификация которых дается в теории речевых актов, рассмотрим только один — вопросительный, так как творческое, самостоятельное мышление всегда «вопрошающее». Вопросы, обращенные к аудитории, создают ситуацию доверия, включают аудиторию в совместный поиск ответа, который, найденный вместе с преподавателем, а не просто услышанный от него, легче закрепляется в памяти, становится инструментом практического действия (вспомним сократический диалог). Необходимо так строить занятие, чтобы вернуть студентам замечательную способность правильно задавать вопросы, философский материал дает для этого богатейшие возможности. Как

уже отмечалось, изучение философии может строиться как реконструкция вопросов, возникавших перед философами. Практика показывает, что, если предложить студентам попытаться сформулировать вопросы, ответом на которые будут какие-то изучаемые ими фрагменты философских текстов, то они оказываются крайне беспомощными, не могут вообще задать ни одного вопроса, формулируют вопросы, не имеющие отношения к данному тексту, и т. д. Но если такую работу проводить регулярно, то постепенно у них формируется такая необходимость, а, как известно, умный вопрос — это уже добрая половина знания. П. В. Копнин совершенно справедливо констатировал, что «...вопросы входят в содержание науки. Правильная постановка вопроса имеет огромное значение в развитии научного знания. Правильная постановка вопроса есть результат сложной мыслительной деятельности» (7. С. 318).

Теория речевых актов предлагает достаточно богатый анализ вопросительных речевых актов. Вопрос в собственном смысле слова предполагает в качестве предварительных и существенных условий осуществления вопросительного акта (10. С. 25) следующие реакции: 1) Г. (говорящий) не знает ответа; 2) ни для Г., ни для С. (слушающего), не очевидно, что С. сам сообщит нужную информацию, не будучи спрошен; 3) необязательное условие: Г. считает, что С. знает ответ. Так называемое условие искренности состоит в том, что Г. хочет иметь информацию от С. Назначение данного речевого акта: попытка Г. получить информацию от С.

Однако ясно, что перечисленные условия описывают лишь простейшие отношения коммуникации и в действительности они могут сильно варьировать. Для теории аргументации, для самого процесса преподавания особый интерес представляют вопросы как раз с нестандартной семантикой, т. е. имеющие вопросительные элементы в своей структуре, но не обязательно по своему коммуникативному намерению требующие информации, так как преподаватель обычно знает ответ, но ему важно не просто сообщить его студенту, а помочь найти этот ответ самостоятельно. Поэтому здесь активно используются риторические вопросы, вопросы-осуждения, переспросы, рефлексивные вопросы и т. д.

Остановимся на так называемых поисковых вопросах. Среди них нас будут интересовать так называемые «ли-

вопросы» и «почему-вопросы». Особенность первых заключается в том, что ответом на них могут быть только «да» или «нет», в то время как «почему-вопросы» предполагают множество ответов. Система аргументации может базироваться как полностью на одном из этих вопросов, так и на их сочетании. В качестве классического примера жесткой системы аргументации, основанной на «ли-вопросах», укажем известные десять вопросов референту, предпосланные книге В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм» (2. Т. 18. С. 5—6), хотя и в них встречаются элементы второго типа вопросов (почему? зачем? как? и т. д.). По такой же системе строятся многие полемические работы В. И. Ленина. «Ли-вопросы» не оставляют оппоненту возможностей для уверток, однако надо уметь корректно их формулировать.

Анализ проблемы пресуппозиций (семантических и прагматических предпосылок вопросов), также проводимый в рамках теории речевых актов, окажет здесь существенную помощь. В противном случае не исключена ситуация, аналогичная известной из истории, когда судья, убежденный, что на любой вопрос можно ответить «да» либо «нет» и требующий только таких ответов от подсудимого, сам не смог ответить на вопрос последнего: «Перестал ли ты, судья, брать взятки?». Ясно, что ответ «да» или «нет» на этот вопрос возможен только в случае признания истинности пресуппозиции «Судья брал взятки». Ложность же этой пресуппозиции делает вопрос некорректным, а требуемый ответ на него — невозможным. В таком случае требуется дополнительный анализ.

Иная функция в процессе аргументации принадлежит «почему-вопросам». Именно они направлены в первую очередь на активизацию творческих способностей студентов, их умения рассуждать и делать выводы. Вспомним древнее «повивальное» искусство — сократовскую майевтику, помогающую «родить» истину. Построение системы аргументации на базе этого типа вопросов также уместно проиллюстрировать на примерах из ленинского наследия. В своей известной речи «Задачи союзов молодежи» В. И. Ленин не просто ставит задачи перед аудиторией, но дает им обоснование, задавая слушателям около двадцати вопросов. В результате вывод о необходимости учиться, понимание того, что это означает в данных условиях, стал результатом совместного рас-

суждения лектора и слушателей. Несомненно, В. И. Ленин заранее подготовил тезисы своего выступления, те выводы, которые хотел предложить молодежи (известно, как тщательно он готовился к публичным выступлениям). Эти вопросы помогли создать ту самую атмосферу доверия, включения слушателей в процесс обоснования (9. Т. 41).

И последнее, о чем бы хотелось сказать, — это о наших экзаменах. В стандартных экзаменационных билетах, как правило, нет ни одного настоящего вопроса, требующего не изложения такой-то проблемы, такой-то работы, а заставляющего студента подумать, почему, как, зачем... Экзаменационные «вопросы» же чаще всего уже содержат в себе заранее предлагаемый, даже навязываемый студенту подход, оценку, поэтому они заставляют его не столько думать, рассуждать, сколько вспоминать. Вот почему перестройка самого курса философии как со стороны содержания, так и со стороны формы преподавания (что, на наш взгляд, не менее важно) с необходимостью требует и переработки экзаменационных билетов и, конечно, самой формы приема экзаменов.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Брутян Г. А.** Аргументация//Вопросы философии. 1982. № 11.
4. **Брюшинкин В. Н.** Что может дать логика теории аргументации?//Философские проблемы аргументации. Ереван, 1984.
5. **Грязнов А. Ф.** Эволюция философских взглядов Л. Витгенштейна. М., 1985.
6. **Грязнов Б. С.** Логика. Рациональность. Творчество. М., 1982.
7. **Копнин П. В.** Природа суждения и формы его выражения в языке//Мышление и язык. М., 1957.
8. **Микешина Л. А., Красильникова И. А.** Философская теория как форма знания//Диалектический материализм и философские вопросы естествознания. М., 1986.
9. Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. XVII.
10. **Падучева Е. В.** Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985.
11. **Платон.** Соч.: В 4 т. М., 1965.

§ 7. Об опыте перестройки преподавания философии в техническом вузе

Настоящие заметки никоим образом не претендуют на изложение готового опыта и рекомендаций. Основной мотив, побудивший нас предложить их вниманию читате-

ля, — это надежда узнать мнение своих коллег, их собственный опыт перестройки учебного процесса. Разумеется, без приспособления к конкретному педагогическому коллективу с учетом его преподавательского состава, методической культуры не могут успешно применяться никакие педагогические новации.

Кафедра философии Московского автомобильно-дорожного института в этой работе опиралась на двадцатипятилетний опыт научно-методической работы, нацеленный на поиск методических средств активного обучения (4), путей достижения органической связи преподавания философии с профилем вуза (5). За прошедшие четверть века наиболее интенсивно наша методическая концепция внедрялась в 1964—1972 гг., получив в те годы положительные отклики вузовской общественности. В последующем эта работа несколько замедлилась, хотя разработка и фрагментарная апробация отдельных направлений продолжалась.

Казалось, формально все были «за», деятельность кафедры поощрялась, в том числе и рядом наград ВДНХ, отмечалась во многих публикациях, но все же реально бытовавший противоборствующий нашей работе (и ныне пока еще сохраняющий свои силы и позиции) консерватизм брал и, увы, пока берет верх. В результате методически разработанная и экспериментально проверенная система педагогической деятельности так и не стала реальностью. Апрель 1985 года вселил в коллектив кафедры стремение начать с 1 сентября 1986 г. проведение комплексного эксперимента по перестройке учебно-воспитательного процесса по философии.

Целевые установки эксперимента и вопросы методики. Одна из основных методических идей заключалась в дифференциации целевых установок философского образования и выработке адекватной каждой из них системы методических средств. Эта дифференциация проводилась на основе: во-первых, репродуктивного обучения, ориентированного на эффективное овладение знаниями; во-вторых, продуктивного обучения, направленного на формирование навыков аналитического мышления студентов, на развитие познавательной активности; в-третьих, проблемно-ситуационного обучения, нацеленного на формирование умений практически применять знания научной методологии в конкретной профессиональной деятельности. При этом основным исследовательским «по-

лем» становится будущая профессиональная деятельность, которая начинается с дипломного проектирования. Именно здесь при работе над конкретно очерченной темой диплома студент должен обнаружить степень активного владения системой философских знаний, умения самостоятельно, творчески применять усвоенные им мировоззренческие, методологические, социологические, морально-этические принципы в анализе научно-технических проблем, инженерной деятельности[1].

В каких методико-организационных формах строился учебный процесс? Как в нем дифференцировались задачи репродуктивного и продуктивного обучения? Программа эксперимента осуществлялась в учебном процессе по философии на двух основных факультетах: «Автомобильный транспорт» (АТ) и «Дорожное строительство» (ДС), в организационной форме, названной нами «группа-поток» (21 учебная группа). Все занятия здесь проводились одним преподавателем еженедельно на протяжении всего учебного года, в течение которого охватывалась вся тематика курса, предусмотренная действующей программой по философии. При этом чтение традиционного курса поточных лекций в рамках учебного процесса было вынесено за сетку занятий, их посещение стало добровольным делом студентов и рассматривалось как средство оказания методической помощи в самостоятельной работе студентов (лекции-консультации).

Одновременно была существенно увеличена индивидуальная работа с каждым студентом. В обязательном порядке в течение учебного года каждый преподаватель вне сетки учебных часов провел с каждым студентом по 6 индивидуальных консультаций, выполнявших функцию также рубежного контроля за усвоением учебного материала. В зависимости от числа студентов в группе на проведение индивидуальных собеседований выделялось 30—36 часов за год, которые включались в объем учеб-

---

[1] Данная целевая установка обучения была положена в основу новой учебной дисциплины «Методологические, социологические и идейно-воспитательные основы труда инженера», введенной за счет часов, подлежащих распределению Учеными советами факультетов автомобильного транспорта и дорожного строительства на IV и V курсах в объеме 20 лекционных часов, зачета и реферета по проблематике этого курса. Этот реферат связан с конкретными темами дипломных проектов по инженерным специальностям и призван способствовать усилению методолого-социологического обеспечения разрабатываемых студентами дипломных проектов.

ной работы преподавателя. Создание такой системы контроля знаний студентов позволило снять в зимнюю сессию экзамен по философии.

Каждая учебная тема, определяемая вузовской программой по философии, изучение которой происходило в форме «группа-поток», включала в себя следующие организационно-методические составляющие.

Во-первых, пропедевтику, призванную «ввести» студентов в каждую учебную тему путем систематического ее изложения в сжатой форме, а также дать им методические советы по самостоятельному изучению данной темы. Во-вторых, практические занятия, построенные на обсуждении философских упражнений по данной теме, задачей которых является определение степени активного овладения студентами полученными философскими знаниями, что является уже формой продуктивного обучения. Для осуществления задачи продуктивного обучения кафедрой были разработаны и изданы три философских практикума. В-третьих, проблемно-теоретическую часть, где преподаватель, подводя итоги дискуссии, излагает вопросы современного состояния научных исследований этой проблемы, сопоставляет различные точки зрения. Наконец, четвертую часть учебной работы студентов составляет контроль, который в форме репродуктивного обучения был вынесен за сетку учебных часов и осуществлялся в ходе индивидуальных собеседований.

При планировании индивидуальных собеседований были составлены контрольные вопросы, содержащиеся в изданных кафедрой планах занятий. Они охватывали в совокупности всю тематику курса в соответствии с действующей программой. Оценка учебной активности студентов по программе продуктивного обучения проводилась преподавателями в ходе проведения философских практикумов (3). Данные успеваемости студентов в экспериментальных группах показали, что в них наблюдается рост отличных и хороших оценок и резкое снижение оценок удовлетворительных.

Но эти результаты не позволяли делать какой-то обнадеживающий вывод об эффективности эксперимента. Более того, они породили сомнения относительно требовательности преподавателей к студентам — не произошло ли здесь ее снижение. Думается, такие сомнения имели основание. В «группе-потоке» контроль за знания-

ми осуществляется специфически, что требует анализа «механизма» субъективного образования оценок. Это важно для экспериментальных «групп-потоков», ибо там в значительно большей мере, чем при традиционных формах контроля, начинает преобладать (вместе с формально-информационной стороной) личностное «включение» в нее студентов, т. е. контроль приобретает личностную окраску, так как каждый студент предстает перед преподавателем, как говорится, «крупным планом». Поэтому в процессе осуществления преподавателем контрольных функций в гораздо большей степени оказывают влияние на оценку интерес студента к изучению философии, его интеллект, оригинальность суждений, моральные качества и т. д. Думается, что ориентация педагогической деятельности на перевод методики формально-информационного контроля на оценку личностного усвоения, индивидуализации знаний имеет преимущество перед традиционными формами контроля учебной активности студентов. Именно на этом пути могут возникать преграды глубоко проникшим в практику работы вузовских обществоведов формализму, механическому заучиванию, бездумной зубрежке.

Для анализа качества знаний студентов экспериментальных групп была разработана и использована методика оперативного тестирования для выявления качества знаний, отражающих тематику учебной программы курса по философии, степени активного овладения ими и способности практического применения полученных знаний. Тестирование трех лучших студентов каждой экспериментальной и контрольной группы показало явное превосходство студентов из «групп-потоков».

«Беседа-диалог» как специфический вид педагогической деятельности. Понятно, что интерес к философии должен формироваться и развиваться только на базе теоретических знаний. Без этого основополагающего условия интерес к философии сформировать невозможно. В принципе такое понимание вполне справедливо. Но в решении сугубо методических задач — активизации познавательной активности студентов — оправданным кажется использование мировоззренческого интереса как внешнего стимула для становления интереса к философии. Более того, степень развитости у студента интереса к философии должна занять приоритетное положение в общей шкале определения эффективности философско-

го образования в вузе. Одним из действенных методических средств в этом случае служит «философская беседа-диалог».

Диалектика как метод раскрытия сущности вещей и явлений призвана пронизывать все содержание и методику преподавания философии. Именно диалектика, отмечал М. С. Горбачев, должна стать основным методом «на семинарских занятиях, где больше надо культивировать способность к самостоятельным суждениям, умение вести научный спор, в котором, как известно, и рождается истина. Диалог, а не монолог — вот что является необходимым элементом действительного творческого процесса образования и воспитания молодежи» (1. С. 10). К сожалению, такой метод как особый специфический вид обучения крайне редко культивируется в работе обществоведов. Хотя, как известно, беседа еще в античные времена весьма продуктивно использовалась в качестве педагогического средства распространения философской культуры.

Выдающимся представителем этого искусства, как известно, был Сократ, что в истории педагогической мысли получило отображение в знаменитом «сократическом методе обучения». Думается, что в нем содержится большой рациональный смысл и ныне в качестве средства развития познавательной активности студентов в процессе получения философского образования. В ходе эксперимента предпринята попытка использования этой методической схемы при проведении занятий «беседа-диалог». При этом мы руководствовались следующими соображениями.

Во-первых, мы исходили из подтвержденных многочисленными исследованиями данных о довольно низком уровне развития философской культуры среди студентов. В техническом вузе это сопряжено с дополнительными трудностями, связанными подчас с бытующим у многих студентов негативным отношением к изучению общественных наук, подпитываемым некоторой частью преподавателей специальных кафедр. К тому же недостаточная развитость теоретического мышления у студентов затрудняла усвоение философских знаний, превращение их во внутреннюю культуру, в интеллектуальную потребность. А этот момент чрезвычайно важен для успешного проведения занятий типа «беседа-диалог».

Во-вторых, при планировании такого рода занятий

тематика их в ряде случаев должна ориентироваться на стимулирование мировоззренческого интереса студентов с последующим переводом обсуждения на философскую проблематику. Поэтому тематику бесед преимущественно составляли злободневные мировоззренческие, морально-этические, социально-политические, культуроведческие вопросы, способствующие созданию ситуации для стимулирования дискуссий, столкновения разных точек зрения, острых суждений и оценок. Индивидуальное мировоззрение студента, его жизненный опыт и взгляды, самые многообразные интересы и ориентации как составляющие его мировоззренческого интереса служили специфическим методическим средством для последующего преобразования его в философский интерес, переключения мировоззренческого интереса на «регистр» философского осмысливания.

В-третьих, в беседах может доминировать философский интерес над знанием. В реализации данного методического требования есть сложности, к числу которых относится неразработанность критериев определения состояния философского интереса, отсутствие тестов, фиксирующих степень его развитости. Косвенную информацию об этом мы стремились получить путем использования самооценок, а также выявления умения студентов «переводить» теоретическое знание на обыденный язык как показатель меры усвоения ими философского знания.

В-четвертых, методика проведения занятий типа «беседа-диалог» базируется на понимании, что этот вид образования представляет собой весьма действенный способ утверждения нравственности. «Педагогика, — писал Гегель, — есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя по которому она снова рождается, его первая природа превращается во вторую, духовную природу, так что это духовное становится привычкой... и поскольку привычка входит в состав нравственности, точно так же она входит и в состав философской мысли, так как последняя требует, чтобы дух был образован, развился настолько, чтобы его не сбивали с толку произвольные парадоксы, чтобы последние были сломлены и преодолены, дабы разумное мышление имело перед собою путь открытым» (2. С. 187).

Для этого важно создание особого нравственного климата на занятиях, предполагающего взаимное уваже-

ние, доверительность между студентами и преподавателями. Без этого «беседа-диалог» обречена на неудачу. Но несомненно определяющую роль в утверждении такой моральной обстановки на занятиях играет правдивость. Преподавателю надо тщательно предупреждать малейшее проявление неискренности, ибо студенты чутко улавливают даже незначительную фальшь. Практика проведения «бесед-диалогов», требующих предельной уважительности к мнениям, отстаиваемым студентами, делает педагогически неоправданным выставление преподавателем оценок за выступления участников беседы. Еще одна любопытная деталь: в ходе таких занятий студенты стали рассаживаться «кружком» вокруг преподавателя. Хотя это родилось стихийно, в таком способе размещения студентов, возможно, и начинается преодоление традиционного отношения «учитель — ученик».

Вместе с тем опыт поисков методических форм проведения занятий типа «беседа-диалог» вызывает и некоторые сомнения. Дело в том, что сам характер общения со студентами, возникающий здесь, отличается особым колоритом доверительности, далеко выходящей за рамки учебных отношений. Нечто подобное имело место и в нашем случае (по крайней мере для такого заключения имеются некоторые основания), когда произошло существенное «приближение» студентов к преподавателю. И тут способна возникнуть опасность, что может пострадать сам нравственный «каркас» этих отношений, если их тиражировать, перенося из одной группы в другую. Ведь в обычных условиях преподавателю приходится работать в нескольких группах; заканчивая в одних группах, он на следующий год получает новые и т. д. В орбите преподавателя оказывается несколько сот студентов, с которыми он должен утверждать и сохранять близкие и доверительные отношения.

В результате может получиться так, что преподаватель будет «играть» эти отношения, но не иметь соответствующего морального настроя в действительности. В данном случае эксперимент проводился всего в одной группе, но уже и здесь можно было почувствовать, что подобная опасность реальна. Ее преодоление возможно, например, на путях универсализации преподавателя, превращения его из преподавателя философии в преподавателя-обществоведа. В этом случае один преподаватель сможет работать с одной и той же группой студентов на

протяжении всего времени изучения общественных наук. Однако реализовать в настоящих условиях такой подход к преподаванию общественных дисциплин в их целостном виде, а тем более подготовить универсального преподавателя крайне сложно. Однако дальнейшие методические изыскания здесь необходимы, именно они помогут найти адаптивные к практике работы вузовских обществоведов способы решения данной задачи.

Эксперимент во мнениях студентов. Программа эксперимента была ориентирована на практическое обеспечение такого двустороннего взаимодействия преподавателя и студента, в котором оба они становились субъектами педагогического процесса. Одним из действенных путей превращения студентов в активную и заинтересованную сторону учебного процесса служит демократизация образования, включающая тщательное изучение мнений и суждений студентов по вопросам улучшения организации учебно-воспитательной работы и повышения качества преподавания. Как составную часть этой работы мы рассматривали участие комсомольского актива и представителей студенчества в обсуждении всех педагогических и организационных форм проведения эксперимента, в том числе и проблемы «обратной связи», в изучении отношения студентов к эксперименту, его оценке и т. д. И по многим вопросам нашей работы ими вносились толковые предложения. Более того, именно их мы попросили проводить опросы студентов, изучать их мнения и предложения, что они и делали. Причем эти опросы проводились не по анкете, а в произвольной форме, но письменно.

Приведем их результаты. В 1987/88 учебном году опросы проводились дважды (ноябрь и апрель): в первом откликнулись на просьбы высказать свое мнение об эксперименте 122 студента; во втором, повторном — 127. Организация учебного процесса по принципу «группа-поток» была одобрена всеми опрошенными студентами, а методика проведения занятий поддержана 97 % опрошенных. Мы далеки от того, чтобы на этом основании давать однозначную оценку эксперименту. Известно, что среди студентов немало лиц, не желающих или не способных учиться. И столь единодушное одобрение эксперимента позволяет заключить, что он чем-то приемлем и для этой части студентов. Такое предположение совпадает с мнением, высказанным при опросе одним из сту-

дентов: «Эксперимент по философии удовлетворяет всех студентов в связи с тем, что все желающие знать предмет имеют возможность изучить его в достаточно большом объеме, и напротив, нежелающие сильно утруждаться, прикладывать много усилий также остаются довольны».

Вместе с тем опросы выявили доминирующую тенденцию — эксперимент ориентирует на развитие самостоятельности, осмысленное отношение студентов к изучаемому материалу: «Эксперимент по философии заставляет больше самостоятельно думать, учит самостоятельно анализировать, более глубоко логически мыслить»; «Мне нравится, что материал нужно добывать самим, это настраивает на серьезную, интересную работу»; «К эксперименту по философии отношусь хорошо. Система нравится. Больше самостоятельности и возможности для выявления индивидуальных потребностей»; «Я считаю, что эксперимент по философии сам по себе интересен, он «заставляет» работать в течение семестра, и я считаю, что знания, полученные по предмету таким образом, более глубокие, чем если бы была другая система изучения предмета». Подобных высказываний много, что позволяет сделать вывод, что студентами правильно понята основная методическая идея эксперимента.

Одобряют студенты и дискуссии на занятиях по актуальным проблемам жизни современного общества: «На занятиях подробно разбирается материал, проходят дискуссии, на которых мы высказываем то, что думаем, как понимаем материал»; «Дискуссии проводятся в откровенной форме, что очень помогает усвоению материала. Эксперимент себя оправдывает, и мы его полностью поддерживаем». Вместе с тем обращает на себя внимание негативная оценка, даваемая студентами традиционным лекциям по общественным наукам: «Самостоятельное изучение предмета дает больше знаний. Хорошо, что отменена лекционная система»; «Лекции не нужны, так как на семинарских занятиях и из литературы можно узнать намного больше, чем на лекции»; «Прекрасно, что нет лекций, так как к занятиям можно готовиться по книге. Вообще было бы хорошо ввести такой метод обучения по всем наукам в институте»; «При отсутствии поточных лекций усвоение материала в среднем происходит лучше на семинарских занятиях в рамках группы». Лишь три студента из всех опрошенных усомнились в пользе эксперимента.

Материалы опросов свидетельствуют о том, что немалое число студентов (примерно 30 %) одобряют эксперимент, так как он облегчает «технологию» учебы: «Мне нравится такая система обучения. Учиться так намного легче. Удобнее оценивать работу студента в течение семестра, не проводя экзамена. Хочу, чтобы так же проводились занятия и по другим предметам»; «Такая система обучения (микрозачеты, без экзаменов) помогает во время сессии уделить больше внимания основным предметам, но в то же время знать и философию». Наличие в том числе и среди опрошенных студентов тех, кто превращает поиск облегченности в главный стратегический путь получения высшего образования, все же, думается, не должно пересилить ориентации на развитие навыков самостоятельной работы, проявление уважения и доверия к студентам, всемерное развитие требовательности.

Конечно, наивна вера в то, что отношение студентов к своему учебному долгу изменится быстро и безболезненно. Поэтому наряду с необходимостью параллельной строгой «селекции» как при отборе в вуз, так и в процессе их обучения от преподавателей-обществоведов требуются огромные усилия для преодоления у некоторой части студентов сложившегося негативного отношения к изучению общественных наук. Союзниками в борьбе за высокий авторитет преподавателей-обществоведов должны стать их подлинный профессионализм, способность творчески связывать изучение философии с актуальными вопросами современного общественного развития.

Проблемы, рожденные экспериментом. Внесенные коррективы в традиционные формы организации учебного процесса повлекли за собой целый ряд существенных изменений в сложившихся представлениях о структуре педагогической деятельности преподавателей. Прежде всего, эксперимент по проведению занятий типа «группа-поток», по единодушному признанию всех участников, имеет неоспоримые преимущества перед традиционными поточными формами организации учебного процесса по философии. Здесь могут быть созданы наиболее благоприятные условия для усвоения учебного материала, работы студентов над первоисточниками, появляется реальная возможность индивидуальной работы с каждым студентом.

Однако в ходе эксперимента было обнаружено, что

у преподавателей-обществоведов еще не сложилось сколько-нибудь ясных представлений об организации индивидуальной работы со студентами. На протяжении десятилетий такая работа по общественным наукам даже не планировалась. Поэтому многие преподаватели утвердились в мысли, что лекция (разумеется, поточная), семинарские занятия («вопросно-ответного типа») и экзамен составляют, по существу, все содержание их педагогической деятельности. Хотя индивидуальные формы работы со студентами всегда составляли немалый объем учебной деятельности общенаучных и специальных кафедр (лабораторные, курсовые работы, дипломные проекты и т. д.), обществоведы не имели каких-либо индивидуальных форм работы с каждым студентом.

Как отмечалось, практика индивидуальной работы в ходе эксперимента начала постепенно формироваться, но здесь многое еще надлежит сделать по ее организационной регламентации как вида педагогической деятельности. Далее, практика чтения лекций по философии вне сетки учебного времени и на основе добровольности посещений весьма непривычна для преподавателя-обществоведа, у которого сложилась установка на обязательность посещения студентами их лекций. В новых условиях на передний план выдвигается творческая индивидуальность преподавателя, что способно создать соревновательность среди лекторов в их желании привлечь к себе на лекции студентов во внеучебное время.

Проводимый эксперимент показал, что даже положительные тенденции, которые он заключает в себе, при сохранении прежних либо слегка модифицированных методик преподавания других общественных наук способны привести к негативным итоговым последствиям. Нельзя не считаться со сложившимися у студентов учебными стереотипами во многом утилитарного характера, которые ориентируют их в лучшем случае на «подстройку» к требованиям эксперимента. Ведь формы преподавания философии будут действовать только в течение двух семестров, а потом все останется по-прежнему. Это неизбежно делает настоятельной необходимостью создание системы целостного преподавания на базе единой методики, единых форм организации учебного процесса, обеспечения преемственности в преподавании всех общественных дисциплин, единой системы контроля знаний студентов, учитывающей степень их личностного разви-

тия, унификации методики внеаудиторной и индивидуальной работы со студентами, и на базе многого другого.

Поскольку наш эксперимент позволяет судить лишь об эффективности применения тех или иных методических средств по философии, он не ставил, да и не мог ставить, задачи повышения действенности всей системы обществоведческого образования в высшей школе. Определяя решение даннного комплекса задач как перспективу деятельности вузовских обществоведов, целесообразно было бы создать экспериментальную межкафедральную учебно-методическую группу преподавателей, которая смоделировала бы данный процесс сначала в рамках одного факультета либо даже потока.

И наконец, эксперимент позволяет подойти к проблеме дифференциации видов педагогической деятельности на базе членения форм обучения на репродуктивное, продуктивное и проблемно-ситуационное. Это открывает широкие перспективы для практического, наиболее полного использования в учебной работе творческого (научного, педагогического, интеллектуального) потенциала каждого преподавателя.

Думается, что репродуктивное обучение должно преимущественно стать сферой самостоятельной работы студентов. Поскольку большой ее объем выходит за рамки учебного процесса, постольку преподавателю предстоит оказать студенту максимальную методическую помощь чтением систематического курса лекций по философии для желающих, проведением индивидуальных собеседований с каждым студентом, на которых фиксируется его уровень знаний учебного материала. В самом учебном процессе доминирующее положение должно занять продуктивное обучение, нацеленное на практическое активное овладение полученными знаниями, формирование научного мировоззрения. Причем степень развитости у студента интереса к философии, включающая момент интеграции знаний и личностных качеств студентов, следует сделать приоритетной в общей оценке эффективности философского образования. Ведущее место в продуктивном обучении надлежит занять философским беседам-диалогам, способствующим развитию практического философского мышления в ходе дискуссий по актуальным проблемам науки и жизни современного общества, волнующих студентов. Именно в этом процессе, как отмечалось, мировоззренческий интерес должен преобразо-

вываться и интерес к философии как научному мировоззрению.

Излагая организационную сторону эксперимента по перестройке преподавания философии, мы не затрагивали его содержательной стороны, ведущее значение которой в учебном процессе неоспоримо. Но радикальные изменения методики педагогической деятельности будут способствовать переходу содержания преподавания на новый качественный уровень. Нынешняя методико-организационная практика преподавания общественных наук в высшей школе не только неэффективна, но и наносит идейно-нравственный ущерб студенческой молодежи. Более того, она способна привести к негативному воспитательному результату. Именно это состояние нашего народного образования и привлекло к нему особое внимание партии, государства, всего советского общества. Необходимо изменить практику планирования педагогической деятельности, приведшую к господству уравниловки, ставшей непреодолимым препятствием для распространения на труд преподавателя основного принципа: «от каждого — по способностям, каждому — по его труду». «Учебная нагрузка»[1], определяемая бескачественным, обезличенным «учебным часом», не учитывает ни степени профессиональной сложности фактически выполняемых видов педагогической деятельности (отнюдь не сводимой к наличию дипломов и аттестатов), ни творческой индивидуальности, ни меры новизны читаемых преподавателями лекций и т. д. В отличие от всех других кафедр обществоведы вузов лишены каких-либо юридически закрепленных прав учитывать все это при планировании учебной работы преподавателя. Получается, что разработка и внедрение в учебный процесс актуальных философских проблем современности, этических аспектов науки и техники, социально-методологической тематики, связанной с профилем вуза, и иных вопросов, в которых испытывается острая потребность, попросту «невыгодны», «нерентабельны» для преподавателя.

---

[1] Традиционное понятие «учебная нагрузка» представляется оскорбительным для учителя, ибо творчество и вдохновение, которые должны быть вложены им в свой труд по формированию личности студента, ассоциируются с ношей тяжело нагруженного носильщика. Конечно, нельзя отрицать, что для части преподавателей их труд и представляется им «учебной нагрузкой». Но сделать эту «категорию» общезначимой — значит проявлять неуважение к педагогическому труду.

Для преподавателя подобная «инициатива» грозит недобором «учебной нагрузки», которую он без особых затруднений и дополнительных усилий «набирает» за счет традиционной, годами отработанной системы «ее выполнения». Выходит, что и здесь инициатива наказуема. И наконец, преподаватель общественных наук лишен, пожалуй, главного: индивидуальной работы с каждым студентом. Вряд ли надо вновь говорить, сколь она важна и органична для целей преподавания, связанных с формированием мировоззрения, духовного мира личности студента. Очевидно, без решительных качественных перемен учебный процесс останется не только неэффективным, но и станет безнравственным.

Литература

1. XXVII съезд КПСС и задачи кафедр общественных наук. М., 1986.

2. **Гегель Г.** Соч. М., 1947. Т. 7.

3. **Ефимов В. Т.** Систематический контроль как элемент учебного процесса//Основы методики преподавания философии. М., 1971. С. 168—171.

4. Практикум по диалектическому материализму. М., 1974; Вып. I—IV; Методические указания и задания по историческому материализму. М., 1980; Вып. I—II; Задания для рефератов и докладов по диалектическому материализму. М., 1981. Вып. I—IV; **Глядков В. А., Дубовской В. И.** Использование технических средств для контроля знаний по философии. М., 1974; О некоторых направлениях работы кафедры философии и научного коммунизма МАДИ. М., 1972; Пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в техническом вузе. М., 1980; Основы методики преподавания философии. М., 1971; и др.

5. Проблемы психофизиологии безопасной и надежной работы водителя. М., 1965; **Афанасьев Л. Л., Ефимов В. Т.** Будущему инженеру — знания основ управления//Высшая школа. 1986. № 11; **Васильев Н. М., Ефимов В. Т., Иванов В. Н.** Социальный прогресс и автомобилизация. М., 1969; **Васильев Н. М., Ефимов В. Т.** Социальные и экономические методы управления автотранспортными предприятиями. М., 1971; **Афанасьев Л. Л., Ефимов В. Т.** Автомобилизация и окружающая среда. М., 1979; и др.

§ 8. Профиль вуза и преподавание философии

На преподавание философии влияют два фундаментальных противоречия современной системы образования. Одно из них коренится в дисциплинарной организации научного знания и выступает в форме противоречия между необходимостью узкой специализации и потребностью в интегративном подходе к решениям, при-

нимаемым даже в рамках одной специальности. Другое заключается в том, что по направленности вузовское образование — образование специальное (а не всеобщее), но по статусу оно высшее, т. е. обеспечивающее выпускнику высокий и современный уровень общего развития. Из этих противоречий следуют два практических вывода. Преподавателю философии, во-первых, следует опираться на то, что студенты изучают или будут изучать в соответствии с учебными планами специальности, и, во-вторых, максимально компенсировать отсутствующие в программах обучения, но необходимые для формирования личности компоненты культуры.

Содержание философского знания дает для компенсаторной функции надежное основание. Так всеобщие философские категории работают во всех областях знания. Обращение к гуманитарному материалу для негуманитарных вузов обязательно, как и к техническому и естественнонаучному — для вузов гуманитарных. Иначе целые пласты культуры выпадают из образования студентов. Целесообразно пользоваться сквозными темами, не представленными в учебном плане, но имеющими общекультурный интерес, рассматривая этот материал под углом зрения то одной, то другой философской проблемы. Преимущество такого раскрытия всеобщности философского знания заключается в том, что преподаватель, владеющий данной предметной областью, формирует у студента нужный ему гносеологический образ ситуации и показывает пути передачи в логике понятий логики изменения объекта. Тем самым он в процессе непроизвольного научения передает студентам эталонные приемы философского мышления, что для обучения очень важно. На преподавателе философии лежит значительная доля ответственности за формирование целостного диалектико-материалистического мировоззрения и за подлинное единство всех компонентов современной культуры у выпускников любого типа вузов, за понимание ими сущности общества, культуры, человеческой деятельности и познания.

Итак, одно из направлений укрепления связи преподавания философии с профилем вуза — это установка на расширение общекультурного кругозора студентов, забота о формировании целостного, современного, научного мировоззрения. Рассматриваемое направление методической мысли вытекает из фундаментальных зако-

нов дидактики. Во-первых, в обучении нельзя не учитывать степень развития, уровень знаний и интересы обучаемых. Во-вторых, преподаватель формирует не «книжное знание», а целостный образ будущей деятельности и ее предмета.

Второе направление — непосредственная связь преподавания философии с профилем вуза, которая успешно способствует активизации внимания студента. Поскольку выбор специальности происходит осознанно, профиль вуза выражает долговременные и устойчивые устремления личности. Раскрывая связь своего предмета с профилем вуза, преподаватель актуализирует глубинные структуры мотивационной сферы студента, вносит перспективу, осмысленность в его сиюминутную деятельность. Хотя в принципе содержание курса «Философия» не зависит от специальности вуза и не нуждается в дополнительном оправдании через удовлетворение специфических потребностей профессии, однако учет профиля вуза существенно влияет на процесс обучения, что отражено во многих работах (3. С. 246—248; 5; 8; 10; 12; 13; 15—17).

Обе стороны отношения (и философия, и профиль вуза) противостоят друг другу и одновременно предполагают одна другую. В разноголосице мнений о природе, характере и оценке этого отношения прослеживаются две тенденции, к которым в конечном итоге сводятся разные точки зрения на характер данной зависимости. Для одних профилирование — «единственно возможный, естественный и закономерный способ осуществления педагогического процесса» (5. С. 4). Для других «ставшее модой «профилирование» преподавания философии в нефилософском вузе на самом деле выступает как одна из форм реализации «эрозии специфики нашей философии»... есть подчас не что иное, как утрата собственной философской специфики» (8. С. 18—19). Несмотря на полную противоположность этих позиций, обе концепции отражают особенности связей между философией и другими науками в учебном процессе. Однако каждая из двух крайних тенденций абсолютизирует одну из сторон педагогического процесса. Диалектические стороны противоречия вузовской организации обучения представлены парами: множество преподавателей и один студент, усваивающий предлагаемое ими; множество разных наук и одна обеспечиваемая ими специальность;

изложение материала и его восприятие, понимание; контроль и демонстрация знаний, умений, видов деятельности; абстрагирование отдельных важных для обучения специальности сторон действительности и деятельностей и синтез их в единый «образ специальности»; переход от реальности к идеальным моделям, а от них — к реальным действиям и т. д.

Преподаватели изменяют содержание и форму изложения своей дисциплины с учетом цели (образ выпускаемого специалиста) и изменяющегося с каждым занятием состояния знаний студента, формирования его жизненных позиций. Для одних (Е. Ф. Руфлядко) учет профиля вуза—форма связи философии с жизнью (17), для других (А. А. Иванова) преподавание—форма развития философского знания. Студенты же по мере обучения постигают то единство в многообразии, ради которого ведется учебный процесс, и корректируют складывающийся у них «образ специальности», форму усвоения нового и переосмысления накопленного теоретического материала. Чем сильнее корректирующее воздействие, тем отчетливее проявляется различие между собственной внутренней сущностью дисциплин, изучаемых по учебному плану, и тем, во что превращается наука, становясь частью определенной специальности. Связь учебной дисциплины с профилем вуза — творческий процесс постоянного поиска точек соприкосновения учебной дисциплины со специальностью и выбора дидактических средств подачи философского материала с учетом особенностей контингента студентов и учебного плана, специфических задач по овладению своей профессией, стоящих перед студентом.

В усилиях преподавателя доминирует стремление вызвать личную заинтересованность студентов в глубоком изучении предмета, тогда как их личный опыт отнюдь не всегда способствует этому. Демонстрации органической вплетенности философской проблематики в будущую профессиональную деятельность отводится ключевая роль. Однако реализация этих устремлений встречает объективные и субъективные трудности. В самом деле, философия изучается в вузе, когда студент еще не имеет необходимых знаний по специальности, чтобы оценить по достоинству точки соприкосновения философских знаний со специальными дисциплинами, выявленные преподавателем. Да и сами философы не всегда обладают необ-

ходимыми знаниями по профилю вуза. Главная трудность — найти проблемные поля, в которых соприкасаются частнонаучное (профессиональное) и философское знания, и в каждом конкретном случае определить меру совмещения профессиональных запросов студента и возможностей преподавателя философии.

Педагоги и исследователи, решающие эту задачу, выявили ряд моментов, характеризующих меру совмещения интересов обеих сторон. Так, А. Д. Московченко отмечает противостояние двух тенденций: «фундаменталистской» и «конструктивистской». К первым он относит обществоведов, математиков и представителей естественных наук. Их объединяет общая цель. Они «призваны понять и воспроизвести в знании изучаемую ими действительность. Напротив, представители прикладных наук... призваны спроектировать, а затем и сконструировать искусственную реальность... Чтобы состоялось творческое содружество между ними, необходимо, чтобы фундаменталист был в курсе подробностей современной техники и производства, а инженер имел четкие мировоззренческие и методологические представления о структуре объективно реального мира» (14). Связь с профилем вуза определяется этими рамками.

Еще один момент указывает Л. Н. Малков: «Будущий инженер получает в техническом вузе необходимые знания законов природы и законов общественной жизни. Но он не становится ни естествоиспытателем, ни обществоведом. Профессиональная деятельность технического специалиста... требует знаний того, как сливаются, переплетаются эти группы законов в техносфере, знаний законов самой техносферы» (14). А. А. и М. М. Бильтриковы в модели специалиста (инженера широкого профиля) выделяют роль технической картины мира в качестве посредника между общенаучным и специальным содержанием образования, определяющей степень фундаментализации содержания технической подготовки. Последняя, по их мнению, «способствует внедрению в инженерную деятельность общенаучных понятий, частной методологии, а также марксистско-ленинской методологии и мировоззрения» (14). Мысль об опосредованности связи с профилем вуза через частнонаучную картину мира одновременно уточняет и расширяет спектр проблем, входящих в поле взаимных интересов философии и специальности.

По существу, перед преподавателем вуза всегда стоят два взаимосвязанных вопроса: «1. Что должно дать студенту как личности и будущему специалисту изучение курса философии? 2. Что делать ему для достижения поставленных целей?» Накопилось много подходов, разумных рекомендаций, критических замечаний. Основное размежевание позиций происходит по вопросу о том, исчерпывается ли связь преподавания философии с профилем вуза подбором иллюстративного материала (проблем из области специализации студентов) или же следует подвергать более или менее серьезным преобразованиям содержание и структуру философского курса.

Одна из программ преобразований предложена В. Дубовским (4). На необходимости снабжать студента методами самопознания и развивать особое, «философско-педагогическое знание» настаивает И. Ф. Ивашкин (16). Многие (А. И. Воробьев, Д. А. Гущин, Р. Г. Исянов, З. М. Турсунов и др.) (14) подчеркивают роль в организации и проведении работы по учету профиля вуза и совершенствованию методологической подготовки студентов согласованных действий всего педагогического коллектива. Однако в этой связи возникают свои проблемы, прежде всего проблема воспитания воспитателей. Вряд ли многое выиграют студенты в формировании рефлексивного метода мышления, если философские понятия будут включаться преподавателем общенаучного цикла так, как описано А. С. Искандаровым и Т. Р. Ризаевым (3). Успех решает понимание меры взаимопроникновения (на основе посредствующих звеньев) философского и конкретно-научного знания.

Безусловно, вопросы о том, как лучше донести философскую проблематику до сознания будущих специалистов и как лучше ввести ее в операционную структуру мышления, разрешаются разными дидактическими и методическими средствами. Однако в обучении обе формы существования философских знаний дополняют друг друга. Без первого нельзя привести студента к «видению своего предмета через «общекатегориальные очки», научить его воспринимать свою специальность в мировоззренческом аспекте, «подходить к основаниям собственного мышления рефлексивно, то есть осмысленно» (5. С. 101, 102). Но общекатегориальное видение означает не частнонаучное видение мира, а именно философское.

Эти два вида знания нельзя совместить механически: «Мир философа — мир категориальных форм; мир естественника... — мир предметов и их непосредственных взаимоотношений» (5. С. 101).

Естественно, что философ не в состоянии сформировать профессиональное мышление специалиста. Однако в его власти помочь в этом процессе. Он может выработать навыки рефлексивного мышления и довести знания студентов по своему предмету до уровня личностного смысла, а не просто книжного знания, превратить их в средство ориентации личности, в том числе и в ее профессиональной деятельности. «Главное в процессе преподавания, — пишет В. П. Лежников (и с ним нельзя не согласиться), — дать студентам не только знание теоретических концепций научной философии, но и умение приложить их к познанию, к практике» (17). Здесь сформулирована программа применения философских знаний, но все дело в том, удастся ли студенту связать их с самостоятельным решением каких-то своих (учебных или жизненных) проблем. От преподавателя научение этим приемам требует значительных усилий, которые далеко не всегда приводят к успеху. Формируя мировоззренческие и методологические позиции студента, преподаватель философии способствует более глубокому усвоению профессиональных знаний, но не претендует на выработку профессионального видения мира.

Опыт преподавания философии показывает, что в то время, как студенты технического вуза (как и любого другого нефилософского института) сравнительно легко «осваивают» общекультурную функцию философии, мировоззренческий вопрос: «Зачем философия инженеру (врачу, педагогу, художнику и т. д.)?»—так и остается без убедительного ответа. Складывается парадоксальная ситуация: философия, которая наряду с другими своими задачами призвана раскрыть смысл и цели, условия и назначение инженерно-технической деятельности, нередко остается для будущих специалистов лишенной всякого личностного смысла, а иногда становится и источником разочарований (17. С. 175). Сломать эту негативную установку, убедить студента в том, что ему как будущему специалисту философия нужна, как воздух, что только через нее он может прийти к осмыслению своей профессиональной деятельности, — важная и во многом еще

не решенная задача преподавания философии в нефилософских вузах[1].

В составе технических наук (как и любых других) обязательно присутствует значительный по объему и исключительный по интегрирующей функции класс проблем, которые в силу мировоззренческого или методологического характера не могут быть решены средствами частнонаучного знания и разрешение которых достигается иным путем. Они требуют особого осмысления и другого логико-теоретического инструментария, раскрываются через философский анализ и формы рефлексивного мышления. Выявить этот проблемный пласт в мышлении (в том числе и инженерно-технических работников), эксплицировать его — значит подвести студентов к пониманию прямого отношения учебного курса философии к профессиональной подготовке специалиста. К числу таких проблем относятся принципиальные для каждого технического специалиста вопросы типа: «Что такое техника и в чем состоит сущность технического прогресса? Что такое инженер и в чем заключается объективный смысл инженерно-технической деятельности? В чем выражается призвание инженера и каковы ценностные ориентации его деятельности?» (1; 7; 18).

Аудиторные занятия могут помочь студенту уяснить, что решение любого из этих вопросов возможно только на основе философской рефлексии, что такая рефлексия — необходимая форма самосознания технического специалиста и что без нее не может быть осмысленного отношения инженера к своей профессии и деятельности. Если мы покажем, что в техническом знании и инженерной деятельности существуют проблемы, требующие философского осмысления, то это придаст философии в глазах технического специалиста личностный смысл. Знание, включенное в процесс собственной деятельности индивида, объективируется в предметно-практической деятельности, материализуется в возникающей по воле субъекта новой форме преобразуемого предмета, а также наполняется особым, личностным смыслом. Ведь благодаря когнитивному компоненту деятельности появляется

---

[1] Ее ставят Д. А. Бирюков (3), В. В. Вержбицкий (2), А. А. Иванова (17), И. О. Мартынюк (8), Е. Е. Матиец (8), Г. И. Панкевич (9), В. П. и М. П. Савельевы (17), Т. Н. Соснина (3), Д. М. Трошин и А. М. Малахова (15), А. Н. Филатова (1) и др.

сам предмет, удовлетворяющий потребность именно этой личности.

Знание о природных формах и взаимодействиях является условием успеха деятельности (гносеологическая сторона). Но обрести истину — это еще не все. Надо ценить ее и как собственное орудие решения жизненных задач (аксиологическая сторона). Превращение информации в орудие практического действия — процесс неоднноразовый, многоцикловой, разносторонне направленный. Субъективная оценка значимости того или иного фрагмента содержания сознания определяет в конечном итоге роль и судьбу наличного знания или какой-то его части и общее отношение к научному знанию в ту или иную историческую эпоху. В век НТР, когда сциентистско-техницистские концепции завладели многими умами, философское образование призвано раскрыть социальную природу знания, деятельности, техники и обогатить мотивационные структуры специалистов пониманием подлинно гуманистического смысла их деятельности.

Возьмем вопрос о сущности техники. Оставаясь в рамках частнонаучного, технического знания, мы не получим ответа на этот вопрос. Техническое знание может дать и дает нам лишь представление о конкретных технических системах, типах этих систем, но оно не в состоянии раскрыть наиболее глубокую сущность техники как результата овладения человеком силами природы, как овеществленной силы знания, как средства и продукта преобразовательной деятельности людей. Чтобы понять сущность техники, нужно выйти за пределы собственно технического знания к широкому мировоззренческому анализу вопроса с позиций наиболее общей теории мира и человека, каковой и является философия. Аналогично вопрос о том, что такое инженер и в чем заключается объективный смысл инженерно-технической деятельности, также невозможно выяснить в рамках чисто технического знания, что показано в работах многих авторов, он требует философского подхода, ибо в деятельности инженера наиболее ярко проявляют себя сущностные силы общественного человека.

То же самое можно сказать и о проблеме ценностных ориентаций инженерной деятельности. Техническое знание и связанная с ним инженерная деятельность не функционируют вне определенной системы ценностей, задающей конечные цели такой деятельности. Вместе с тем

(и это надо показать студентам) техническое знание само не может обосновать этих целей. Эта мысль все настойчивее проникает в общественное сознание и специальную литературу. Звучала она и в выступлениях народных депутатов на первой сессии Верховного Совета СССР (июль 1989 г.). «Ни одна техническая дисциплина, опираясь лишь на свои внутренние средства и возможности, не в состоянии «увидеть» запросы завтрашнего дня, обосновать, почему надо изобретать это, а не то, выпускать эти, а не иные виды продукции», — предостерегает В. Ф. Берков (14). Е. В. Попов поясняет: «Ни технический объект, ни технические науки не содержат общественного критерия целесообразности осуществления того или иного проекта. Какие технические замыслы должны быть реализованы, а какие технические проекты необходимо запретить — эти проблемы могут быть разрешены лишь общественными теориями» (11). Техническое знание может дать и дает инженеру ответ на вопрос, как решать те или иные технические проблемы, но оно не дает и не может дать ответа на мировоззренческий вопрос, зачем решается эта проблема (или это «зачем» трактуется в узкотехническом, утилитарном смысле). А без ясного понимания конечных целей инженерная деятельность лишается своего общественного смысла и может завести человечество в тупик. Экологический кризис, атомная угроза, глобальные проблемы, экспансия ведомственных интересов и т. д. — все это закономерные последствия неотработанности конечных целей инженерно-технической деятельности. И выход здесь опять-таки один — обращение к философскому анализу проблемы, ибо только философия дает объяснение и обоснование системы господствующих общественных ценностей, которые в конечном счете задают как личностный смысл призвания инженера, так и стратегические цели инженерно-технической деятельности.

К решению этих проблем существуют разные подходы, вокруг проблем техники, технического прогресса и инженерно-технической деятельности ведется острая мировоззренческая борьба. Разбор различных подходов к решению основного вопроса философии в условиях технического вуза целесообразно вести, например, через сопоставление различных (материалистических и идеалистических) интерпретаций сущности техники, источников, движущих сил и закономерностей развития техники, форм

и тенденций технического прогресса общества (19). Дело, конечно, не может ограничиться только этим. Но в аудитории, где сидят будущие инженеры, этот момент не может быть обойден. В противном случае по-прежнему останется открытым вопрос, зачем нужна философия техническому специалисту.

Преподавание философии для специальностей естественнонаучного профиля традиционно сосредоточивается по преимуществу на рассмотрении вопросов связи философии и естествознания, гносеологических проблем современной науки, что показывают многие работы (19). В настоящее время эта традиционная тематика дополняется гуманистическими аспектами. Это направление профилизации преподавания философии идет от человека, его целей и интересов через осознание гуманистического смысла познания к всесторонней оценке природы, движущих сил и целей научной деятельности, к раскрытию сущностных сил человека.

В вузах художественного профиля накоплен немалый положительный опыт профилизации в преподавании философских дисциплин. Обращение в этой аудитории к тем или иным проблемам искусства и культуры делает доступным для студенческого сознания категориальный аппарат философской науки и демонстрирует его действенность в области профессиональных интересов художественной интеллигенции, выявляет его эвристические свойства, раскрывает мировоззренческие и методологические основы художественного творчества и художественного процесса. Тем самым повышается профессиональная и общая культура студентов.

Каждый преподаватель находит свои формы работы с философским материалом в условиях художественного вуза. И эта работа нуждается в обобщении и осмыслении в масштабах бо́льших, чем один институт. Скажем, диалектика субъективного и объективного, общего и отдельного, причины и следствия получает профессионально заинтересованное осмысление, если в анализ вовлекаются проблемы художественной интерпретации, типизации, мотивировки характеров и поступков персонажей произведений. В художественном процессе имеет свои выражения и закон единства и борьбы противоположностей. Особого внимания заслуживают категории пространства и времени применительно к художественной реальности. Список таких философских проблем, включен-

ных в учебную программу курса, можно продолжить и в сторону обобщенных формулировок, и в направлении дальнейшей конкретизации. Но все эти частные усилия объединяет стремление за счет показа возможностей с помощью философской рефлексии глубже осознать некоторые общие стороны современного этапа развития человеческой деятельности (усиливающуюся тенденцию к ее целостности, развитию творческого момента и проникновению художественно-эстетических факторов в профессиональное мышление инженеров и исследователей) (18). При работе со студентами творческих вузов следует обратить первоочередное внимание на формирование не только эмоциональных, но и интеллектуально-логических механизмов восприятия, благодаря которым специфическая художественная логика произведения искусства «достраивается» воспринимающим, служа мировоззренческой основой восприятию эмоционально-волевого слоя произведения и складыванию целостности его мышления на теоретическом уровне» (9).

В практике преподавания эстетики (как методологической основы искусствоведения и составной части философии) мировоззренческие аспекты этой дисциплины получают свое раскрытие преимущественно в процессе изучения диалектики классовости и общечеловечности искусства, его идейной направленности. Но мировоззрение шире идеологии, которая ориентирована на социальные явления и классовые отношения. При чрезмерном сближении понятий «мировоззрение» и «идеология» происходит сужение сферы проявления мировоззренческих представлений. «Превалирование в содержании философии узкоидеологической функции одевает шоры на глаза философов» (17. С. 167). Последнее ведет к недооценке мировоззренческой значимости широкого круга проблем эстетики, непосредственно не связанных с идеологией, классовой направленностью искусства, партийностью позиции художника. В их числе функции искусства, эстетические категории, психология творчества и восприятия, способы и средства художественного обобщения и др. Невыявленность мировоззренческого аспекта эстетической теории в конечном счете приводит и к недооценке идеологии, поскольку в искусстве она всегда опосредована мировоззрением художника.

Распространенная ошибка состоит в том, что мировоззрение художника соотносится только с идейным

содержанием его творчества, как будто то, что определяется понятием художественности, находится за пределами мировоззренческих представлений. В искусстве любая плодотворная мысль обесценивается, если не облекается в художественную форму выражения. Художественность — определяющее качество искусства, и нетерпимо, когда ей фактически отводится второстепенная роль. Что касается вопроса о характере и своеобразии проявления классовости и партийности в искусстве, то явная абсолютизация этих принципов и упрощенная разработка их в теории (без должного внимания к специфике художественного творчества, видовых и жанровых форм) отрицательно сказывалась на учебном процессе, приводила к натяжкам и голословности. Мировоззрение художника (в отличие от идеологии) включает отношение ко всему кругу вопросов, связанных с его профессиональной деятельностью и осознаваемых им.

Опыт ГИТИСа показывает, что вводимые в рамках общего курса философии небольшие спецкурсы по выбору, тематика которых предусматривает профессиональные интересы и запросы студентов, вызывают больший интерес, чем общеобязательный курс, ибо предоставляют каждому студенту возможность самостоятельно решать, какие именно проблемы более всего соответствуют его потребностям и интересам. Желательно такие спецкурсы ставить не только на последнем курсе, но и раньше.

В профилизации преподавания философии заметная роль принадлежит семинарам. Здесь теоретические знания впервые получают серьезную проверку на результативность и действенность. Чтобы максимально удовлетворить профессиональные запросы студентов различных факультетов ГИТИСа, преподаватели кафедры философии готовят методические разработки с учетом специализации студенческих групп. К сожалению, этой трудоемкой работе зачастую недостает тесного сотрудничества с кафедрами по специальности.

Игровые ситуации в учебном процессе творческого вуза — не только эффективная форма активного проведения практических занятий (как и во всех других вузах), но и важнейшая форма осуществления профилизации преподавания философии. «Конкурсы команд», «круглые столы», «телемосты», «пресс-конференции», «защита диссертации», «знатоки» — все это игры со строго выверенными правилами, с распределением ролей,

придумыванием проблемных ситуаций, с элементами фантазии и импровизации. В их основе лежит заинтересованное освоение материала, пропущенное через профессиональное (актерское, режиссерское, сценаристское, декораторское) переживание и воплощение: импровизация выступлений за материалистов или идеалистов, смена ролей, споры по поводу характера и поступков художественного персонажа с точки зрения причинной обусловленности, категорий необходимости и случайности и т. п. Но следует учитывать, что здесь, как и в театре, больше ценятся премьеры. Ситуации высокого эмоционального и интеллектуального напряжения возникают и держатся, пока предлагаемые условия еще «не заиграны». Потом начинается спад. Искать выход надо либо в полной смене игрового репертуара, либо посредством нового сочетания элементов уже знакомой игры.

Ролевые функции преподавателя в игровой ситуации чрезвычайно ответственны и подвижны (равноправный участник, но умеющий вовремя и незаметно войти в игру и выйти из нее; арбитр, работающий либо со студенческой коллегией, либо без нее), но главное искусство преподавателя в игре — функция «отсутствующего», точнее, не замечаемого другими.

Профилизация курса эстетики в вузах творческого профиля усиливает методологическое значение этой дисциплины. В Московском государственном институте им. В. И. Сурикова читается спецкурс «Эстетика изобразительного искусства», в ГИТИСе в рамках общего курса — спецкурс «Эстетические проблемы театрального искусства». Здесь перед преподавателями и кафедрами открываются большие возможности. Учет специализации студентов в такой форме целесообразно, пусть на факультативных началах, рекомендовать всем художественным вузам. Правда, профилированное обучение общественным наукам сопряжено с определенными трудностями кадрового порядка. Преподаватель философии не должен быть дилетантом в области теории и практики искусства, что встречается достаточно часто. Одним из рычагов преодоления такого положения может стать регулярная аттестация преподавателя, при проведении которой непременно учитывалось бы умение преподавателя ориентировать учебный процесс в соответствии со специальностью студентов.

Другой причиной медленного внедрения профилиро-

ванного обучения в художественных вузах является отсутствие организационной и научно-методической базы его обеспечения (методик, программ, учебных пособий). Не налажен обмен опытом работы в этой области.

Ответ на проблему — философия и профиль вуза — следует искать не в частных формах методики и не в общих характеристиках будущей профессиональной деятельности студентов, а в самой природе философского знания. Оно есть знание всеобщего, снимающее противоположность природы и общества, субъекта и объекта, истины и ценности, потому что разворачивается во всеобъемлющей сфере, сфере человеческой истории, человеческой деятельности. Философия черпает свое содержание в предельных (всегда исторически конкретных) основаниях краеугольного для общества процесса постоянного изменения природы человеком. В ее категориях получили отражение и осмысление наиболее общие отношения действительности, осваиваемые в предметно-практической деятельности человечества, но не только эти отношения. В философских категориях одновременно отражалась сама деятельность, постоянное развитие ее и той картины мира, которая открывалась вместе с развитием этой деятельности. Специфически человеческие формы опережающего отражения действительности на основе абстракций и речевой деятельности обеспечивают целеполагание и служат средством перехода от недостаточных еще знаний к знаниям более полным, от незнания к знанию.

Философское и специальные знания соприкасаются как выполняющие каждое на своем уровне орудийную, инструментальную функцию в зависимости от степени истинности и общности этого знания, а следовательно, и от глубины отражаемых в нем объективных отношений. Чем большая глубина абстракции, тем шире область применения данного знания, область его приложения к действительности. Более глубокие уровни абстракции как момент присутствуют, но не всегда эксплицируются в том знании, которое получено на предыдущих уровнях абстрагирования. Их экспликация позволяет сознательно ориентироваться на эти более глубокие слои при работе с конкретным понятием и тем самым предварять возможные результаты или направления будущего исследования, целеполагания и т. д. Философское знание раскрывает самые обычные, самые массовые отношения действи-

тельности мира, на основе которых реализуется предметно-практическая деятельность общества на определенной стадии своего развития. Вездесущность философских категорий — следствие огромных потенций их орудийной функции как самых глубоких абстракций в структуре любой, в том числе и профессиональной, деятельности.

Философские категории являются ступеньками познания мира и средством духовного освоения мира в его целостности. В частнонаучном же знании получают свое выражение отдельные стороны этого мира. Однако как части целого они несут в себе его печать. В меру этого совпадения одно и то же содержание сознания может характеризовать как философское, так и частнонаучное знание. Задача профилизации преподавания философии — найти тот аспект, который может включить изучаемое содержание философского знания в мотивационные и операциональные структуры умственной деятельности при работе с тем или иным профессионально значимым материалом, раскрыть конкретные механизмы их проявления при оперировании конкретными понятиями, когда приходится переходить с одного уровня абстрагирования на другой, отвлекаться от конкретного содержания и оперировать формой его представления в мысли. Под этим углом зрения полезно раскрыть знаменитый ленинский анализ революции в физике, когда одна из школ физиков переживала методологический кризис именно потому, что использовала в орудийной философской функции понятие материи, содержание которого отражало прошлую стадию развития познания и не несло собственно философского содержания, оставаясь, по сути, частнонаучным знанием. В процессе профилизации тоже не следует выдавать конкретно-научные закономерности за философское знание. Задача состоит в том, чтобы показать, как с помощью философских категорий можно сблизить, найти общую сущность явлений, по-видимому, не имеющих связи в естественнонаучном знании.

Философские проблемы естествознания (техники, культуры и т. д.) — самостоятельная и важная область теоретического знания, требующая пристального внимания и постоянного развития. Она может заметно поднять творческий потенциал обеих сфер (и философии, и конкретной науки). Но разработка этих проблем не заменяет собою то, что вкладывается в содержание понятия

«учет профиля вуза» в преподавании философии. Здесь вырисовывается свой особый круг проблем, тогда как преподавание философии имеет другой предмет и ставит своей задачей вооружить студентов научным диалектико-материалистическим мировоззрением и способом мышления, соответствующим достигнутому уровню развития общественно-исторической практики.

Через мировоззренческие и методологические установки философия организует профессиональное знание изнутри, выступает как масштаб оценки действий и их результатов с позиций их осмысленности, целесообразности, соответствия картине мира и регулятивам познания, общественным идеалам, сущности человека. Она исполняет эту функцию, поскольку отражает и фиксирует в своем содержании самые общие отношения действительного мира (природы, общества и человеческого мышления), их преломление в человеческой деятельности. Философские принципы задают направление развертыванию логических действий, составляющих идеальный план деятельности, которое обеспечивает достижимость поставленных целей. Ее установки позволяют знанию справляться с проблемами, встающими перед ним, за счет использования осмысленных в философской рефлексии и закрепленных в общественно-исторической практике механизмов выводной деятельности. В них практикой преобразования предметов природы в предметы, необходимые для человека, закрепились типичные соотношения между истинным и должным, знанием и действием, между общим и отдельным.

Подведем некоторые итоги.

1. Практика показывает, что преподаватели философии в нефилософских вузах испытывают немалые трудности в поиске способов формирования положительного эмоционального отношения студентов к курсу философских дисциплин. Если преподавателю удается показать значимость рассматриваемых в философии проблем для сегодняшней учебной и будущей профессиональной деятельности студентов, сблизить проблемные поля философии и профиля вуза, то это помогает формированию личностной заинтересованности студента в усвоении философских знаний. В этом смысле учет профиля вуза создает условия для полноценного овладения этой учебной дисциплиной и выполнения ею своей ответственнейшей роли в системе высшего образования.

2. Опыт таких разных по профилю учебных заведений, как технических, так и художественных институтов, показывает, что пути формирования личной заинтересованности студентов в овладении философией при всем разнообразии методических приемов в принципе одинаковы. Это — обращение к материалу, значимость которого не вызывает сомнений у студентов (актуальные вопросы современности, фундаментальные проблемы науки, техники, культуры, профессиональная деятельность и профессиональное знание). Это — раскрытие механизмов связи между чисто философской и профессиональной, общенаучной и общественно-политической проблематикой. Это — экспликация философского содержания в специальном, общественно-политическом или естественнонаучном знании (выделение мировоззренческих, гуманистических аспектов, идеологических компонентов, категориальной структуры текста, концепции или мотивационного комплекса, внимание к диалектическим связям и проблеме метода и др.). Это — демонстрация и объяснение существования двух не сводимых друг к другу форм знания — частнонаучного и философского, раскрытие конкретного механизма их взаимодействия через субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, поскольку всякое знание—знание субъективное (17). Это— выявление области взаимодействия интересов философии и интересов производства, общечеловеческих и классовых интересов. Это — систематическое решение учебных задач, в которых раскрываются приемы и способы работы с философскими понятиями и методами.

При этом действует общая закономерность: чем сильнее (интенсивнее) и разностороннее заинтересованность студентов в содержании философского курса, тем скорее философские знания приобретают личностный смысл и тем плодотворнее собственная деятельность студента (в том числе и по овладению специальностью).

3. Особое место при профилизации преподавания философии в нефилософском вузе принадлежит разным формам спецкурсов (большей и меньшей продолжительности; по выбору и без выбора; как часть общего курса и самостоятельные). К достоинствам этой формы учета профиля вуза можно отнести мобильность, обозримость, беспредельные возможности удовлетворить профессиональные интересы и ответить на самые злободневные вопросы (см. § 8 гл. III).

4. Однако следует помнить, что философия обладает собственной ценностью, занимает свое место в системе образования, что ее функцию не может выполнить никакая другая наука. Поэтому ее нельзя превращать в прикладную область техники, медицины, биологии, физики или идеологии. Если учебный процесс представить в виде контура управления с отрицательной обратной связью, то философия, вернее, философские знания студентов (если они соответствуют возлагаемым на них надеждам с точки зрения системных представлений о целях высшего образования) выполняют в нем роль контура стабилизации. Ценность последнего определяется двумя моментами, каждый из которых заслуживает самостоятельного внимания: его общезначимостью и тем, что им управляет сам студент.

На основе закономерности, согласно которой знание о правильности результата промежуточных действий — необходимая предпосылка успешного протекания всего процесса, дидактика сформулировала свой императив: неидентифицированная ошибка наиболее опасна для эффективности учения. Философия вооружает студентов надежными всеобщими критериями оценки правильности постановки вопроса, хода мысли, обоснованности переходов, логической непротиворечивости и т. д. Тем самым внутренняя оценка вытесняет зависимость познавательной деятельности от внешнего побуждения, вырабатывает установку на критичность мышления и самостоятельность в принятии решения.

Литература

1. **Бурчакова А. С., Жежелевский Ю. А., Филатова А. Н.** История техники и проблемы инженерного мышления. М., 1988.
2. **Вержбицкий В. В.** Компьютер и преподавание философии//Филос. науки. 1989. № 7.
3. Диалектика и современное научное познание. Материалы научно-практической конференции. Ташкент, 1987.
4. **Дубовской В.** Философия и профиль технического вуза//За автомобильно-дорожные кадры (МАДИ). 1987. 1 сент.
5. **Ерохин В. Г.** О профилировании в преподавании философии (методологический аспект)//Филос. науки. 1988. № 1.
6. **Ивашкин И. Ф.** Роль методологии в перестройке философии как педагогической дисциплины//Философско-методологические проблемы ускорения научно-технического и социального прогресса. (Тезисы Всесоюзной научной конференции.) Кемерово, 1988. Ч. 1. С. 56—59.
7. Методология изучения цикла дисциплин по теории проектирования подземных сооружений. Тбилиси, 1984.

8. **Минасян А. М.** До каких пор? Логика «Капитала» Маркса и современное обществознание. Ростов н/Дону, 1989.

9. **Панкевич Г. И.** Целостность человека и художественная культура//Человек — философия — наука. Тезисы II Ежегодного совещания кафедры философии АН СССР (21—22 ноября 1988 г.). М., 1988.

10. **Позднева С. П.** Вопросы связи философии и естествознания в курсе диалектического материализма. 1988. 32 с. Рукопись, ИПК при МГУ.

11. **Попов Е. Е.** Гносеологическая сущность технического творчества. Воронеж, 1977.

12. Преподавание философии и профиль вуза/Под ред. С. А. Петрушевского, Г. В. Платонова, В. Н. Демина. М., 1976.

13. Профилизация курса марксистско-ленинской философии в институте гражданской авиации. Методические рекомендации к программе курса. 1988. 6 с. Рукопись, ИПК при МГУ (без указания автора).

14. Развитие научного и технического знания как фактор ускорения развития производства. Тезисы докладов и выступлений региональной научно-теоретической конференции (ноябрь 1986 г.). Кемерово, 1986.

15. **Трошин Д. М., Малахова А. М.** Курс философии и профиль инженера//Вестник высшей школы. 1976. № 10.

16. Учет профиля вуза в преподавании философии//Вопросы общественных наук. Киев, 1979. Вып. 39.

17. Философия — практике. Характер и способы связи философии с жизнью. (Тезисы к научной конференции.) М., 1988.

18. Философская и социологическая мысль. 1989. № 4. С. 3—17, 100—103.

19. Философско-методологические проблемы техники и технических наук. Основная советская литература (1918—1981 гг.). М., 1983.

§ 9. Проблема гуманитаризации высшего технического образования

Проблема гуманитаризации вызвана к жизни рядом чрезвычайно актуальных обстоятельств прежде всего объективного свойства. Современная ситуация в высшей школе характеризуется совокупностью противоречий, главное из которых — противоречие между потребностями развития общества и устаревшей системой подготовки специалистов. Если развернуть это противоречие, то обнаружатся несоответствия между объективной тенденцией к интеграции общественных, естественных и технических наук и дроблением направлений, сужением специализации в высшей технической школе. Экономическая система нуждается в качественных изменениях, а образование приспосабливается к потребностям развития через наращивание объемов учебных планов и введение новых курсов.

Вряд ли перестроечные усилия увенчаются успехом, если не произойдет серьезных изменений в высшей школе, если технические вузы не научатся формировать инженеров нового типа, сочетающих профессиональную компетентность с высокой культурой творцов, а не прилежных, но бездумных исполнителей. Необходимо возродить традиционную роль российского высшего образования в развитии культуры, социального и экономического прогресса. Следует глубоко осознать, что высшие учебные заведения — это не просто инструмент познания, но средство развития общества, гарантия его здорового будущего.

Сегодняшние студенты — завтрашние руководители, в чьих руках окажутся судьбы людей и страны. Это те специалисты, которые должны научиться принимать решения в понятиях нового политического мышления. Новое мышление — антипод технократического, которое пока еще не только господствует в обществе, несмотря на смену деклараций, но и продолжает формироваться у будущих специалистов в вузах. Характеристики технократического мышления содержатся в ряде публикаций последнего времени, в частности в статье В. П. Зинченко, много размышляющего на эту тему: «Технократическое мышление — это мировоззрение, существенной чертой которого является примат средства над целью, частной цели над смыслом и общечеловеческими интересами, символа над бытием и реальностями современного мира, техники (в том числе и психотехники) над человеком и его ценностями. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость. Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства» (4. С. 97).

Необходимо ликвидировать противоречие между престижем инженерной профессии и потребностями общества в условиях технологической революции в сознании творчески мыслящих специалистов. Нынешний студент будет зрелым работником на рубеже XXI в., когда развернется уже начавшийся процесс сциентизации общества, т. е. тотальной экспансии науки во все сферы социального организма, и труд любого профессионала, вооруженного кибернетической техникой, будет заключаться в поиске технических решений на базе глубоких научных знаний. Но вот этому-то высшая школа пока и не

учит. По-прежнему главным остается объем знаний, а не умение их применять. Чтобы сделать следующий шаг, надо индивидуализировать обучение, ввести действительное разнообразие форм и методик, создать творческую атмосферу, которая возникает в условиях демократизации всей жизни вуза.

В обосновании необходимости гуманитаризации есть и международный аспект: активизация межгосударственных связей, расширение контактов между людьми, семинары и симпозиумы, взаимные стажировки, обмен студентами и преподавателями, «народная дипломатия» — все это требует широты кругозора, знания языков и основ мировой культуры.

Из вышесказанного следует: гуманитаризацию высшего образования следует рассматривать как в широком, так и в специальном аспекте. Широкий смысл этой задачи точнее характеризуется как гуманизация. Вряд ли можно считать устоявшимися в науке определения гуманизации и гуманитаризации. Мы полагаем, что гуманизация — это переориентация высшего образования на основе гуманистических принципов, приближение его к потребностям и интересам человека. Целью образования должно стать не получение только знаний, но формирование гуманистических ценностных ориентаций. Гуманитаризация предполагает, во-первых, изменение внутренних ориентиров всей вузовской науки. Гуманистические мотивы должны звучать во всех курсах, преподаваемых студентам, — от общественных до специальных дисциплин. Во-вторых, введение в учебный процесс специальных гуманитарных, общекультурных предметов кроме традиционно существующих (общественные науки, иностранные языки). И в-третьих, изменение всей организации учебно-воспитательного процесса в вузе, разворот его в сторону человека, развития индивидуальных способностей личности.

Добиться этого невозможно без демократизации управления высшей школой, усиления элементов ее автономии, отказа от жестких стандартизированных подходов к учебному процессу, ко всем сферам деятельности преподавателей и студентов. В этой связи становится ясным, что гуманитаризация — дело не только специалистов-гуманитариев. Это должно стать одной из основных тенденций развития отечественного высшего образования, что характерно, кстати, для всей мировой высшей

школы. Реализация этой задачи значительно осложняется гуманитарной ограниченностью части преподавателей (причины ее коренятся в нашей истории советского периода).

Давно известный тезис «личность воспитывает личность» звучит сегодня так: «Бездуховная, технократическая личность воспитывает себе подобную». Именно поэтому требуется особенно бережное отношение к той части профессорско-преподавательского состава, которая несет в себе давнюю традицию российской интеллигентности и культуры, сохранив ее вопреки общей атмосфере прошлых лет.

Опираясь на эти ростки духовности, следует, видимо, вести целенаправленную работу по гуманитарному образованию преподавателей, а заодно и потенциальных преподавателей — аспирантов (и чем раньше она начнется, тем эффективнее она будет). Каковы формы воздействия? Испытанный традиционный метод вузовской системы — методологические семинары. Нами разработана программа «Методологические проблемы гуманитаризации технического образования» и проведены такие семинары. Посещение их выявило два основных момента, находящихся в прямой причинно-следственной связи: пренебрежительное отношение к гуманитарному знанию, несмотря на кажущийся гуманитарный бум, так называемое технократическое высокомерие, и невысокий уровень общей культуры технической интеллигенции, преобладание интеллектуально-рациональной культуры над эмоционально-гуманитарной, своеобразный «левополушарный синдром».

Кроме того, обнаруживающиеся в новой ситуации в стране лакуны в экономических и правовых знаниях, рост популярности управленческой науки, т. е. тех сфер, владение которыми может дать быстрый материальный эффект, вновь отодвинуло актуализировавшуюся было проблему культуры и духовности на второй план. При этом глубокой потребности в этом у людей, занятых деятельностью в области техники, все же нет, хотя бы в силу очевидного конфликта между материальной и духовной культурой. С другой стороны, политическая ситуация в стране, рост общественно-политической активности людей также оказывают существенное влияние на эту сферу, отражением чего явилось недостаточное внимание к вопросам образования и культуры на первом Съез-

де народных депутатов. Между тем очевидно, что именно они призваны в первую очередь поднять общество до цивилизованного уровня решения проблем Советского государства.

Некоторые вузы, скорее отдавая дань моде, объявили о разработке тем по гуманитаризации общетехнических и специальных дисциплин. Это безусловно полезное начинание, но есть, на наш взгляд, опасность, что его постигнет судьба предыдущих начинаний, результатом которых явились тома отчетов и методических рекомендаций, благополучно пылящихся ныне на полках. Может быть, больше перспектив у той работы, что ведется с аспирантами. В МГТУ им. Н. Э. Баумана наряду с обязательным курсом педагогики и психологии высшей школы им читается курс художественной культуры XX века, каждая лекция которого, будучи достаточно автономной, составляет элемент целого.

Второй аспект гуманитаризации высшего технического образования связан с содержанием собственно гуманитарных курсов и с работой над ними специальных кафедр и подразделений. Обратимся вначале к проблеме структуры этой деятельности. Встречи с представителями около ста разных, в основном технических вузов страны позволяют сделать следующие обобщения. В подавляющем большинстве этими вопросами занимаются кафедры философии — либо по своей инициативе, либо по поручению ректоратов. Иногда на кафедрах образуется специальная секция из 5—6 человек, которые разрабатывают программы и читают новый курс истории и теории мировой и отечественной культуры параллельно с философией (так обстоит дело, например, в МИИТе). Есть примеры создания специальных кафедр, выделившихся из кафедр философии.

Имеет место и другой подход, особенно там, где инициатива исходит от администрации вузов: создание кафедры и учреждение должности проректора или заместителя проректора по гуманитарному образованию, никак не связанных с кафедрами общественных наук. Кризис общественных наук, недоверие студентов к ним, специфический состав преподавателей, значительная часть которых не в состоянии освободиться от догматических взглядов, — все это вызывает опасения, что, едва возникнув, новое дело быстро превратится в рутину и станет для студентов скучной «обязаловкой», а не ис-

точником духовного развития, если попадет к обществоведам. Понятна осторожность и Госкомобразования, которое теперь не рассылает указующих циркуляров о повсеместном введении новых курсов, а издает документы, в соответствии с которыми вопрос о статусе новых дисциплин может быть решен Ученым советом вуза (2; 3).

Думается, настало время дифференцированных подходов. В первую очередь следует учитывать возможности привлечения квалифицированных специалистов. Но даже для Москвы, где сосредоточены соответствующие научные кадры, это серьезная проблема. Поэтому лучше повременить, чем поторопиться в погоне за ведущими вузами и дискредитировать дело. На первых порах может быть целесообразно создание межвузовских кафедр (как, например, это сделано в Минске), хотя опыт свидетельствует, что организационные сложности их функционирования значительны. Во-вторых, чрезвычайно важным моментом является наличие материально-технической базы: возможность использовать видеофильмы, слайд-программы, высокое качество звуковоспроизводящей аппаратуры, соответствующая эстетическая среда, — только тогда будет эффект. Иначе мы не сможем конкурировать со средствами массовой информации, что тоже необходимо учитывать. И если словами можно приобщить к музыке стиха Марины Цветаевой, то как ими описать волшебство музыки Баха?

Надо иметь в виду и контингент студентов. На нем сказываются и падение престижа инженерной профессии, и большое количество инженерных вузов с гигантскими планами приема, когда берут практически всех абитуриентов, и недостаточный уровень подготовки в средней школе. Но самым существенным является общее снижение уровня духовной жизни общества, «выпадение» из российской культуры целых пластов. Появление забытых для абсолютного большинства сограждан имен и произведений воспринимается далеко не однозначно, не укладывается в прокрустово ложе сформированных вкусов и представлений. Эта лавина новой информации, разрушающей привычные стереотипы, часто вызывает своего рода «реакцию самосохранения» — молодые люди нередко не читают ничего. Привычки к самообразованию у них нет, интереса к гуманитарным наукам у тех, кто выбирает технический вуз, тоже, как правило, не наблюдается. Заметим, что нет устойчивого

интереса и к инженерным наукам (по разным оценкам он отсутствует у 60—75 % студентов). Ответы в анкетах абитуриентов на вопрос, почему выбран данный вуз, самые разные: «друг поступал», «родители захотели», «близко к дому», «знаменитый институт», лишь иногда: «хочу стать инженером», «хочу получить научные знания».

Разумеется, отсутствие такой установки не случайно, оно легко объяснимо, но работать-то нам именно со студентом, который учится только по инерции, от сессии к сессии до диплома. Именно по этой причине существующие в стране программы, в частности по курсу мировой и отечественной культуры для творческих вузов, использовать в высшей технической школе не представляется возможным. К тому же они, на наш взгляд, отражают устаревшие подходы, когда каждое направление изучается вне социокультурного контекста. Значительный опыт накоплен за рубежом. В США переход к новой системе образования, включающей социально-политические и гуманитарные предметы, начался с 1948 г. Например, программа Массачусетского технологического института чрезвычайно интересна, включает несколько десятков таких курсов. Но и она не может быть перенесена механически в нашу высшую школу хотя бы потому, что базируется на знаниях, полученных студентами в американской средней школе.

Концепция и программа, разработанные кафедрой социологии и гуманитарного образования МГТУ им. Н. Э. Буамана, базирующиеся на постановочно важных посылках, в частности новом статусе первого в стране технического университета, учитывают противоречивость современной науки. Проявляется она в том, что существенный сдвиг общества к пониманию важности роли культуры и как следствие — возрастание интереса студентов к этим проблемам наталкиваются на отсутствие необходимой первоначальной базы знаний и устойчивой мотивации к их получению.

Модель программы рассчитана на пять лет и включает в себя три основных раздела: I — «Феномен человека»; II — «История мировой культуры»; III — «Эргономика», «Дизайн», «Инженерная психология», «Практическая социология» и другие междисциплинарные предметы. Каждый курс, будучи автономным по своему содержанию, внутренней логикой связан с предшествующими и с

идущими параллельно учебными курсами по специальности. То есть программа стремится к организации всего учебного процесса как диалога гуманитарных и технических дисциплин «по вертикали» и «горизонтали». При этом сохраняются главные принципы — вариативность, диалогичность, свобода выбора.

Особое значение придается курсу «Феномен человека», который рассчитан на два семестра. Его можно назвать переходным, так как в нем делается попытка компенсировать недостатки школьного образования, пробудить интерес к гуманитарным знаниям. В течение первого года занятия ведутся в основном психологами в группах не более 25 человек. Целевые установки: адаптация первокурсников к условиям Москвы (большинство из них приехали из других регионов), к системе высшей школы вообще и МГТУ в частности, преодоление так называемой школьной установки на учебный процесс, а также формирование коллектива. Вместе с тем содержательно курс организован так, что происходит постепенный ввод студентов в укрупненные области — блоки гуманитарных наук.

Таких блоков пять. Первый — вводный — раскрывает современные представления о происхождении человека, разные аспекты этого процесса. Второй — проблемы саморегуляции и самоактуализации личности. Третий раскрывает тему «Человек в системе общественных отношений». Четвертый посвящен проблеме «Человек в системе культуры». Пятый показывает сложность отношений «человек — общество — культура — техника». Занятия проходят в форме, сочетающей лекции и беседы преподавателя со студентами. При этом усложняются как форма, так и содержание: применяются рефлексивные игры с мотивационным самоанализом, аутогенной тренировкой, методы группового принятия решений и учебно-деловые управленческие игры, психологический анализ произведений искусства и явлений культуры и т. д.

Реализация этого раздела программы в полном объеме не представляется пока возможной из-за отсутствия необходимого количества преподавателей нужной квалификации (на первом курсе обучается около 1800 студентов). Поэтому кафедра ведет эксперимент только на одном факультете, и о результатах говорить преждевременно. Отметим лишь, что посещают факультативные

занятия 70—90 % первокурсников. Студентам постепенно становится понятно, что анализ поведения человека в различных типах психосоциальных ситуаций, в его естественных и культурно-исторических детерминантах помогает им в осознании и организации собственного поведения, что чрезвычайно важно для успешных занятий по всем дисциплинам.

На остальных факультетах история мировой культуры (второй раздел программы) читается с первого курса в течение трех лет и завершается зачетом для тех, кто набрал необходимое количество баллов по системе «рейтинг». Кафедрой организовано более 20 семестровых спецкурсов по разным направлениям гуманитарного знания, для чего привлекаются специалисты из академических институтов, других учебных заведений и учреждений культуры на условиях почасовой оплаты (штат кафедры минимален).

Например, привлекают студентов филологические спецкурсы: «Русская поэзия на рубеже веков», «Любовь в мировой литературе», «Риторика, поэтика, логика как искусство речи», «Культура русской речи», «Великие имена мировой литературы». Общекультурные: «Наше наследие», «Мода как социальное явление», «Памятные места России», «У истоков современной цивилизации», «Мифы XX века», «Личность в контексте истории», «Эзотерические учения и современная культура». Проявляют студенты интерес и к курсам по истории мировых религий, по индивидуальной и социальной психологии. Проводятся и выездные занятия в Музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, Государственной Третьяковской галерее, в Музее Андрея Рублева, а также автобусные экскурсии по циклам «История Москвы» и «Москва литературная».

Наряду с курсами, свободно выбираемыми студентами, есть и такие, для записи на которые проводится конкурс. В частности, так обстоит дело с курсом по политологии, по методам поиска новых технических идей и решений, с курсом «Творчество как точная наука». Они популярны среди студентов, и поэтому конкурс составляет здесь 5—6 человек на место. Это не исключает иной раз недоумения: какое отношение имеют методы поиска новых технических идей к гуманитарной кафедре? Здесь проявляется технократическое понимание проблемы творчества теми, кто непосредственно занимается твор-

чеством в области техники. При этом не учитывается, во-первых, что творчество самым непосредственным образом связано с культурой, служит ее основой, что только через творчество может состояться личность. Именно поэтому необходимо возродить гуманитарные подходы к творчеству, рассматривающие человека не только как творца новой техники и технологии, т. е. как профессионала, но и как духовно богатую, нравственную личность, активно включенную в мир. Во-вторых, понимание структуры творческого процесса очень важно для самого человека, его собственного миропонимания, развития его личной философии. Следует отметить, что эти спецкурсы реализуются у нас на основе творческого сотрудничества «техников» и гуманитариев. В этом подходе мы полностью согласны с коллегами из МЭИ, считающими, что творчество должно стать основой и целью всего учебного процесса.

Новое направление не без трудностей внедряется в жизнь вузов и требует подлинных энтузиастов. Не только технократизм является препятствием на его пути, но и жесткие рамки организации учебного процесса, его перегруженность аудиторными занятиями, слабая материально-техническая база вузов, отсутствие индивидуальных подходов к образованию. Формирование высокой гуманитарной культуры будущих специалистов— веление времени.

Литература

1. **Горбачев М. С.** Энергию молодежи — делу перестройки. Речь на Всесоюзном студенческом форуме 15 ноября 1989 года//Правда. 1989. 16 нояб.

2. Инструктивное письмо Гособразования «О преподавании в высших и средних специальных учебных заведениях этики, эстетики, научного атеизма, истории философии, логики, истории мировой и отечественной культуры» от 10 августа 1988 г.

3. Приказ Госкомобразования № 685 «О перестройке преподавания общественных наук в высшей школе» от 22 августа 1989 г.

4. **Зинченко В. П.** Человеческий интеллект и технократическое мышление//Коммунист. 1988, № 3.

§ 10. Человек и мир — сквозная проблема курса философии

Современные студенты ищут свое место в мире, формируют систему ценностных ориентаций, жизненные планы и идеалы. А та дисциплина, которая призвана помочь им делать это сознательно и грамотно, не поль-

зуются, мягко говоря, авторитетом у многих из них. Именно поэтому преподавание философии в вузе необходимо приблизить к человеку, показав, что человек — ее основная проблема во все времена и у всех народов. Чрезвычайно важно преодолеть сложившийся в курсе философии подход рассмотрения проблемы человека «по остаточному принципу», сделавшему курс схоластическим и бесчеловечным. Потребность в радикальном обновлении этого курса — выражение назревшей общественной потребности в гуманизации всех сфер отношений человека с миром, обществом и с самим собой.

Начинать учебный курс философии, как совершенно правильно делается в новом учебном пособии «Введение в философию» (4), целесообразно с выяснения ее мировоззренческой функции. Человек, его место в мире, отношение к миру, назначение человека — вот основная проблематика мировоззрения, которая призвана обеспечить ориентацию личности в окружающем мире, сделать ее деятельность эффективной, а поведение разумным и отвечающим интересам общества и самой личности. В мировоззрение входят не только взгляды, выражающие отношение человека к миру, но и обусловленные этими взглядами мотивы и ценностные ориентации, идеалы, принципы и нормы деятельности.

Общественно-историческая практика «как определитель того, что нужно человеку» (В. И. Ленин) детерминирует необходимость адекватного общественному бытию мировоззрения, независимо от того, осознает это человек или нет. Поэтому, как только человек начинает выделять себя из окружающего мира, сразу же возникает проблема его отношений с ним. А философия возникает тогда, когда человек начинает обосновывать и доказывать истинность и значимость мировоззрения. В связи с вышеизложенным при рассмотрении вопроса о специфике философии следует остановиться на противоречивости отношения «человек — мир», ибо в этом первом и наиболее значимом отношении заложена вся обширная проблематика философии. Понятие «мир» включает в себя сложную иерархическую систему от бесконечной Вселенной и всего человечества до телесной организации человека. Однако в большинстве случаев человек, рассматривая это отношение, определяет его не как отношение к «миру в целом», а прежде всего как отношение к конкретному окружению людей, среди кото-

рых протекает его жизнедеятельность. Лишь потом он поднимается до понимания своей связи со всем обществом, со всем человеческим родом.

Таким образом, мировоззрение возникает не случайно и не по свободному выбору человека; оно детерминировано его социальной сущностью. С той же необходимостью в силу движения и изменения общественного бытия появляется и потребность в его постоянном переосмыслении, в философствовании. Поэтому ни один человек не может обойтись без философии.

Студенты приходят учиться с определенным жизненным опытом, у них накопились вопросы, связанные с реальной социальной жизнью: что такое справедливость и есть ли она? что значит быть свободным? в чем смысл жизни? на чем основаны отношения между людьми? Нередко эти и многие другие мировоззренческие вопросы не столько рационально осознаются, сколько эмоционально переживаются студентами, однако всегда есть настоятельная потребность молодых в формировании самостоятельных ответов на коренные вопросы бытия. Студент пытается определить смысл бытия, причины и основания, лежащие в основе мироздания, как и любой формирующийся человек, чье мировоззрение только складывается; осуществляется этот процесс через осмысление реальных жизненных и социальных проблем. Поэтому необходима и особенно значима индивидуальная работа, внимание к личности каждого студента, сотрудничество и диалог с ним.

Проникновение философии в обыденное сознание определяется имеющейся у студента потребностью в социально-ориентирующем знании и необходимостью глубоко и всесторонне осмысливать действительность, целостно воспринимая мир. Эти потребности особенно четко осознаются, когда происходящие радикальные изменения социальной действительности выявляют недостаточность и несовершенство обыденного сознания. Философия призвана удовлетворять реальные потребности человека в осознании мира, нахождении каждым человеком своего места в нем. Задача преподавателя — показать преимущества мировоззрения научного, развивающегося на основе данных наук, всего исторического опыта социальной практики человечества, а не заимствованного из обыденного сознания и плоского «здравого смысла».

Конечно, мировоззрение необходимо человеку, чтобы адекватно ориентироваться в окружающем его мире. Однако человек не просто выбирает, какое мировоззрение ему нужно, а вынужден философствовать, решая задачи, выдвинутые самой жизнью. Систематизированные знания по научной философии, получаемые в вузе, помогают выработать будущему специалисту мировоззрение на основе сознательного и теоретически обоснованного выбора. Такое мировоззрение, естественно, отличается от взглядов человека на мир на уровне обыденного сознания даже интеллектуально развитой личности. Знание человеком окружающего мира и самого себя — предпосылка свободной деятельности личности и необходимое условие ее нравственности и ответственности, превращения человека в подлинного субъекта истории. Только следуя тому пути, который человек сознательно выбрал сам, личность становится подлинным творцом своей и общественной жизни.

Рассматривать «мир в целом» — это значит постигать диалектическое единство материи и духа, бытия и сознания, реального и идеального. В теоретической, понятийной форме основная проблема мировоззрения «Я и мир» формулируется как основной вопрос философии, классическую формулировку которого дал Ф. Энгельс. Поэтому следует показать студентам, что именно человек — носитель духа, сознания, мышления, идеального, а сам вопрос о месте человека в мире предстает одновременно и когнитивным, и аксиологическим, и праксеологическим и что ответ на него предполагает определенный взгляд человека на мир. Итак, философия призвана осмысливать отвечающие запросам времени задачи и цели человеческого существования, утверждая те высшие ценности нравственного отношения к миру, которые определяют характер и направленность теоретической и практической деятельности человечества.

Проблема отношения «человек — мир» является сквозной для курса философии не только потому, что это отношение есть собственно предмет философского исследования. Оно, с одной стороны, порождает все многообразие философских проблем — онтологических, гносеологических, аксиологических, а с другой — служит источником их разрешения. Раскрытие сущности философской проблемы как проблемы практической, разрешаемой не спекулятивным умозрением, а революцион-

ной исторической практикой, есть задача философа, стоящего на позициях «практических материалистов» (1. Т. 3. С. 42). Этот важнейший методологический принцип философии нередко «забывается» в процессе преподавания.

Такой подход объясняет не практику из идей, а идейные образования как отражение общественно-исторической практики человечества; в силу этого все формы и продукты сознания не могут быть уничтожены критикой идей, а преобразуются лишь на основе практического преобразования реальных общественных отношений, из которых выросли эти идеи. Революция, революционное преобразование выступает движущей силой не только истории общества, но и всякой теории, в том числе философии.

Любая онтологическая, гносеологическая и аксиологическая проблема замыкается на исторически преходящий и практически деятельный характер отношения человека и мира. В этом состоит не только существенный содержательный момент, но и важный методический ключ к раскрытию любой темы курса. В рамках предметно-деятельного отношения «человек — мир» нравственные и эстетические проблемы обнаруживают свою связь с познавательными и бытийными сферами жизни общества и каждого человека, все они оказываются сторонами единой активной предметно-деятельной природы человека в ее конкретно-исторических формах.

Историчность всякой философской категории и проблемы также обнаруживается через историчность самого отношения человека с миром, т. е. через историчность самого человека и существующих в обществе форм общения и социальных связей. Преподавание философии невозможно без обращения к истории, включая историю техники, науки, культуры, искусства, без конкретно-исторического описания и теоретического анализа различных типов отношения человека и мира, изменения историческим субъектом этого мира. Философия невозможна без полноценного обращения к такой форме опосредования отношения человека с миром, как культура. Культура есть способ бытия человечества. Мир человека — это мир культуры, и философия становится мировоззрением, лишь образуя часть культуры, ее содержательную рефлексию.

Раскрытие историчности отношения «человек — мир»

и всех философских категорий и проблем, выражающих это отношение, означает понимание не только их изменчивости и относительности в ходе исторической практики, но и их абсолютности, значимости и закономерности в рамках той или иной эпохи. Философия в любом из своих разделов обращается к закономерностям человеческого бытия и сознания как осознанного бытия, но это позволяет ей не только видеть мировую логику, но и чувствовать конкретные проявления изменяющегося человеческого мира. Например, иерархичность средневекового общества становится структурообразующим фактором всего мировоззрения человека того времени, приобретает в духовной культуре вселенские, всемирные масштабы от отношений в семье до отеческо-сыновних отношений с богом. Вся жизнь человека при этом выступает в качестве некоего ритуально-эстетизированного действа — именно через него человек вступает в свои отношения с миром. И какие бы проблемы ни анализировал философ — от онтологических до смысложизненных, — он неизбежно должен видеть их сквозь призму сложных и полифонических отношений человека с миром.

Конечно, само выделение человека и мира — очевидная абстракция, понятийная схема культуры, порождение развивающейся человеческой практики. Подобно Марксову различению между индивидом как личностью и родовым индивидом, понимаемому не как простое логическое различие, а как исторический факт, возможно обращение к понятиям мира человеческого и отчужденного, обесчеловеченного. Последний также включает в себя и формы социальных связей, и формы сознания, ценности и нормы, взгляды и философские построения. Этот мир иллюзорной духовной культуры формирует обезличенное сознание с помощью идеологических мифов, духовных клише эпохи. Стремление обрести подлинно человеческий, «свой» мир, а не массовое сознание есть внутренний пафос всякой гуманистической мысли и всякого социального движения.

Доминанта новой мировоззренческой ориентации — это гуманизация мышления и действия. Основное содержание гуманизма составляет та или иная интерпретация проблемы «человек и общество», та или иная концепция личности. Все ранние гуманистические концепции характеризовались тем, что требования гуманизма выступали там в виде декларации, провозглашались и обос-

новывались лишь в области теоретической. Это вовсе не значит, что весь гуманизм прошлого — сплошное заблуждение, а его практические формы не имеют никакой ценности. Современность в своей теории гуманизма опирается на весь предшествующий опыт, позитивно разрабатывая все важнейшие достижения философской мысли прошлого, будь то эвдемонистическое учение Эпикура и Фейербаха или гуманизм И. Канта, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского. Поэтому в лекциях необходимо проанализировать различные виды гуманизма, подходя исторически к тому новому, что внесла каждая философская, эстетическая или научная система в учение о гуманизме и человеке. Разнообразные гуманистические концепции помогают понять роль и значение человека как идеала всесторонне, а задачи его развития как значимую тенденцию духовной жизни человечества.

Историческая заслуга основоположников марксизма-ленинизма состоит в том, что они не остановились на теоретической разработке и обосновании идеала нового общества, не ограничились моральными призывами к человеколюбию, а поставили задачу гуманизации общества и человека как практическую, связав ее с революционной практикой. Тезис марксистской философии «Человек, его счастье есть высшая ценность» звучит особенно призывно именно сейчас, в условиях перестройки, когда студента волнует ответ на вопрос, при каких условиях возможна его практическая реализация. И дело преподавателя заключается не только в том, чтобы обосновать возможность и необходимость реализации гуманистических принципов в наше время. Самое трудное — показать объективные и субъективные предпосылки претворения подлинного гуманизма в жизнь. В числе последних — обоснование новой системы ценностей не только в философии, но и в реальном сознании человека, формирование у него нового философского мышления, свободного от догматизма и основанного на общечеловеческих ценностях.

Социальные преобразования открывают реальные возможности осуществления идеалов гуманизма, но действительный путь гуманизации материальных, социально-политических обстоятельств жизни, ее духовных основ оказывается очень непростым. Реализация гуманистического принципа в качестве идеала, цели и программы действия проходит разные ступени — от концеп-

ции нового мышления до ее практической реализации в процессах воспитания, образования и обучения. «У реального гуманизма, — писали К. Маркс и Ф. Энгельс, — нет в Германии более опасного врага, чем спиритуализм, или спекулятивный идеализм, который на место действительного индивидуального человека ставит «самосознание», или «дух»...» (1. Т. 2. С. 7). Полностью воспринимая генеральную гуманистическую направленность марксизма, В. И. Ленин подчеркивал, что К. Маркс и Ф. Энгельс «требуют не созерцания, а борьбы за лучшее устройство общества», «во имя действительной человеческой личности...» (2. Т. 12. С. 10).

Рассматривая недостатки антропологического материализма Л. Фейербаха, следует особо остановиться на его внеисторичности и созерцательности, показав, что диалектика требует видеть в человеке не пассивный объект сострадания, жалости и заботы со стороны кого-то, а подлинного субъекта, личность творца и созидателя. Такой подход отвечает общечеловеческому идеалу гуманизма. В направлении к этому идеалу, достижимому общими усилиями, и следует перестраивать, изменять окружающую действительность, когда высшим смыслом и целью общества будет сам человек.

Развивая мысль К. Маркса «человек — это мир человека...», С. Л. Рубинштейн утверждал, что «человеческое бытие выступает как то единичное, в котором представлены, по крайней мере потенциально, весь мир, все сущее, все человечество» (7. С. 342). Этим объясняется неизбежная субъективность и ограниченность знаний о себе, противоречие между действительным «я» и тем «я», которое дается в самонаблюдениях и ощущениях собственного «я». Оно преодолевается постепенно, на основе практического опыта, в процессе перехода от заблуждений и относительно истинных знаний ко все более полному и точному объективно-истинному понятию о «я». Поиск будущими специалистами ответов на вопросы, кто «я», зачем «я», каким «я» должен стать, что и как мне следует для этого делать, стимулирует переход от стихийного самонаблюдения к целенаправленному систематическому самоисследованию. Человек должен совершенствовать самого себя, развивать свои понятия о человечности, о должном и сущем, о ценностях бытия и жизненных идеалах. А для этого он «должен... познать себя самого, — пишет Ф. Энгельс, — сделать себя само-

го мерилом всех жизненных отношений, дать им оценку сообразно своей сущности... Истину следует искать не в призрачных потусторонних областях... а гораздо ближе, в собственной груди человека» (1. Т. 1. С. 593).

Появление, развитие и упрочение негативных тенденций в нашем обществе помимо всего прочего было связано и с ощущением личного бессилия изменить существующие обстоятельства, формировать жизнь в соответствии с высокими нравственными целями и идеалами. В годы культа личности и последующие застойные времена, когда наблюдалось разительное несоответствие слова и дела, когда к человеку относились как к «винтику», рабочей силе, сформировать подлинный гуманизм как принцип и мировоззренческую позицию личности, а тем более реальное поведение человека, соответствующее этому принципу, было делом совершенно невозможным. В условиях господства авторитарной идеологии и бюрократизации народного образования у учащейся молодежи формировалось представление о том, что личностью является только великая историческая личность, а не каждый живущий в обществе человек. Эти идеологемы ничего общего не имеют с подлинным марксизмом.

Известно, что В. И. Ленин категорически отвергал воспроизводимые и сегодня утверждения о том, будто в марксизме игнорируется роль личности. Он считал, что подобные утверждения — филистерский идеалистический вздор, ибо игнорирование роли личности разрушило бы «марксизм целиком, с самого начала, с самых основных его философских посылок» (2. Т. 18. С. 337).

От разбора деятельной, творческой, активной стороны современного философского учения о личности логично рассмотреть дополнительную аргументацию по этой проблематике. Сократ считал, что ответить на вопрос, что́ есть благо, и, стало быть, понять, к чему следует стремиться в жизни, можно лишь осуществив веление дельфийского оракула: «Познай самого себя!» Но познать себя совсем не просто, поскольку человек — наисложнейший феномен действительности, и самопознание происходит одновременно с изменением человека и изменением мира, самосознание объединяет самопознание с самооценкой и самодеятельностью, направленной на формирование конкретной индивидуальности. Философия может существенно помочь человеку обрести свою неповторимость, индивидуальность.

Адекватное познание и тем более преобразование действительности невозможно без овладения диалектическим методом. Философия ставит своей задачей дать не только общетеоретические объяснения природы человека, его отношений с миром, но и основные принципы деятельности человека, познания им мира в конкретно-исторических условиях, она призвана помочь будущему специалисту научиться самостоятельно мыслить.

Рассматривая такую тему учебного курса философии, как диалектика, необходимо раскрыть методологическую роль ее законов и категорий в формировании сознания личности. Следует показать, как на основе этих всеобщих законов формулируются принципы диалектического метода, призванные ориентировать субъекта в его познавательной и практической преобразующей деятельности. Именно в этом заключается личностный смысл обучения, помогающий студенту понять, зачем ему нужно знание диалектики, ее законов и категорий.

Новое мышление — диалектическое мышление (3. Т. 4. С. 112). В условиях перестройки, бурного развития науки и техники лишь диалектический метод мышления может правильно ориентировать людей в их познавательной и преобразовательной деятельности, обеспечивая творческое и эффективное решение социальных проблем. Правильно и научно осмыслить сложные и противоречивые мировоззренческие проблемы помогает именно диалектика. Полезно обратить внимание студентов на работу В. И. Ленина над конспектом труда Гегеля «Наука логики». В. И. Ленин читал ее в тот период истории, когда сложились крайне запутанные и противоречивые отношения социально-классовых сил в предреволюционной России, характеризующие столкновение и переплетение различных интересов. В этих условиях необходимо было выработать единственно правильную стратегию и тактику борьбы партии большевиков. Можно сделать это и на примере других работ В. И. Ленина (например, «Еще раз о профсоюзах...», «Крах II Интернационала»), показывая студентам, как применялись там диалектические принципы в полемике с оппонентами и в разработке качественно новой стратегии и тактики в условиях империализма.

Однако любой человек в жизни постоянно сталкивается с противоречиями. Это наблюдается при осмыслении им окружающего мира, своего места в нем и отно-

шения к миру, к окружающим людям, к самому себе. Реально существуют и конфликты человека, особенно при изменении его связей с действительностью, в процессе формирования системы ценностных ориентаций, в столкновении идеалов и усвоенных реальных ценностей. Осмыслить все эти противоречия и конфликты, найти правильное отношение человека к миру можно лишь сознательно руководствуясь диалектическим методом познания. Преподаватель призван помочь студентам понять суть принципов диалектики, которые «включаются» при разборе реальных проблем в ситуациях, когда обыденное сознание оказывается не в состоянии дать ответ.

Формирование нового мышления затрагивает не только разум, интеллект, но и эмоционально-волевые психологические структуры, существенно влияет на формирование мотивов деятельности, на привычки, от которых не так просто освободиться, даже при осознании их тормозящего воздействия на жизнедеятельность человека. Поэтому лишь размышляя о реально значимых для себя вещах, студент поймет действительную необходимость знать законы диалектики, их роль для решения вопросов, поставленных И. Кантом: «Что я могу знать? Что я должен делать? На что я смею надеяться? Что такое человек?» (5. С. 332). Тем самым можно показать, что потребность в диалектике вырастает из личностного интереса к проблемам гуманизма.

В учебном курсе современной философии особое место должна занять аксиология, рассмотрение таких проблем, как добро и зло, правда и ложь, осознание значимости таких духовных ценностей, как истина, добро, вера, красота. Конечно, движущая сила человеческих поступков коренится прежде всего в необходимости удовлетворять свои насущные потребности. Однако значение духовной жизни и развития человека далеко выходит за границы прикладной стимуляции человеческой деятельности. Эта сфера обладает самоценностью, выражая природу человека, его сущность как меры всех свершений. Одно дело — что люди ценили и ценят, другое — что следовало бы им ценить исходя из интересов гуманизма, прогресса, здоровья и духовного расцвета личности. А для этого необходимо повышение общеобразовательного уровня, рост культурного потенциала общества.

В качестве центральной проблемы человек выступает и при рассмотрении прогресса человечества и глобальных проблем современности. Технократический стиль мышления и действий по отношению к природе как кладовой ресурсов и к самому человеку только как к рабочей силе, трудовому ресурсу, человеческому фактору, а следовательно, только как к средству решения научно-технических или экономических проблем, к сожалению, распространился в нашем обществе достаточно широко. Все это неизбежно сопровождалось деструктивными процессами в общей культуре общества и личности, угрожая глубинным нравственным основам человеческого бытия и сознания. Преподавателю следует показать студентам, что главным двигателем прогресса был и остается человек. Именно он является средоточием сложных проблем взаимодействия природного и общественного, международного и национального развития. Человек выступает автором и исполнителем всех исторических событий, субъектом социального, научно-технического и духовного прогресса, испытывая на самом себе его положительные и отрицательные последствия. От осознания им объективных законов общественного движения, от уровня его социальной активности зависят и выбор возможностей, и принятие ответственных решений, и последующая их реализация. Социальное содержание и направленность человеческой активности влияют на ускорение или замедление темпов общественного развития, на его гуманизацию или дегуманизацию.

В наши дни возрастает потребность в гуманизации всех отношений, и поэтому необходимо подчеркнуть, что проблема человека, его счастья — не просто одна из глобальных проблем, а основное содержание прогресса, единый взаимосвязывающий центр, придающий целостность и гуманистическую направленность всему процессу мирового развития. В наши дни общепризнано, что принцип гуманизма формулирует цель, выражающую реальную тенденцию общественного развития. Для ее осуществления у человечества еще есть реальные силы, но возможность и даже необходимость еще не есть действительность. Поэтому современная гуманистическая философия ставит задачу «не только объяснить мир, но и изменить его» в соответствии с уровнем современной науки и современных представлений о природе человека, о содержании гуманистических идеалов.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Горбачев М. С.** Избранные речи и статьи. М., 1989.
4. Введение в философию/Учебник для вузов: В 2 ч. М., 1989.
5. **Кант И.** Трактаты и письма. М., 1980.
6. Проблемы гуманизма в марксистско-ленинской философии. М., 1975.
7. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии. М., 1976.

§ 11. Спецкурсы по философским наукам и вопросы культуры

Общекультурная и гуманитарная подготовка специалистов — важнейшая часть перестройки преподавания в высшей и средней школе. В соответствии с приказом Гособразования СССР № 685 от 22.08.89 г. «О перестройке преподавания общественных наук в высших учебных заведениях» предусматривается повышение роли обществоведческих курсов в общекультурной и гуманитарной подготовке специалистов, усиление нравственного, эстетического и атеистического воспитания студенческой молодежи. В этой связи предлагается ввести во всех вузах преподавание дисциплин по общекультурной и гуманитарной подготовке на обязательной или факультативной основе. Кроме того, предусматривается введение таких курсов, как «Социология», «Политология», «Социальная психология», «История и теория религии и атеизма». Такое решение обусловлено и тем, что уровень подготовки специалистов должен соответствовать современным требованиям. Например, в ведущих капиталистических странах объем учебного времени, выделяемого на общекультурную и гуманитарную подготовку, в 2,5—3 раза больше, чем в нашей стране, где он составляет около 12 %.

Вместе с тем наивно было бы думать, что принятые постановления и приказы окажут мгновенное влияние на сложившиеся стереотипы, изменят ситуацию в лучшую сторону. Практика показывает, что представители администрации большинства высших учебных заведений продолжают оставаться во власти технократических тенденций, ориентируются при организации учебного процесса на подготовку специалиста узкого профиля. Некоторые руководители высших учебных заведений, признавая на словах необходимость развития общекультурной и гу-

манитарной подготовки специалистов, на деле решают данную проблему в худших традициях застоя. Опираясь на положение о расширении прав вузов в организации учебного процесса, о необходимости сокращения недельной нагрузки, они подчас способствуют тому, что советы вузов принимают решения о свертывании общекультурной и гуманитарной подготовки, переводят обязательные курсы в разряд факультативных, в расписании занятий отводят им самые неудобные часы и плохо оборудованные аудитории.

Такая позиция отрицательно влияет на развитие творчества и формирование общей культуры специалистов, противоречит интересам и потребностям студенческой молодежи. В итоге существующие проблемы общекультурной и гуманитарной подготовки специалистов восполняются вульгарными подделками массовой контркультуры. Подобное отношение встречается не только в технических высших учебных заведениях, но и в вузах культуры и искусства, выпускники которых призваны нести в жизнь идеалы общечеловеческих ценностей, способствовать духовному развитию нашего общества, воспитывать в соответствующем духе подрастающее поколение.

Другая сторона проблемы — нехватка высококвалифицированных преподавательских кадров по этике, эстетике, социологии, политологии, культурологии, истории и теории религии и атеизма, логике, истории зарубежной философии. Известно, что основная нагрузка в преподавании данных дисциплин осуществляется в вузах на факультативной или обязательной основе, как это предусмотрено Инструктивным письмом № 24 от 10.08.88 г. Гособразования СССР, и ложится на преподавателей философии. В стране их насчитывается немногим более 11 тыс. человек. Из них высококвалифицированных специалистов по данным дисциплинам не более тысячи. Для более эффективной научной и методической работы необходима концентрация соответствующих специалистов, что возможно при создании межвузовских или республиканских кафедр. Пока что преподаватели данных дисциплин распылены по отдельным вузам, а их профессиональная работа рассматривается в качестве своеобразного дополнения к основному виду деятельности: проведение занятий по курсу философии. Частично данную проблему можно решить перестроив работу инсти-

тутов повышения квалификации преподавателей общественных наук.

Качество и эффективность учебного процесса в вузе определяются и наличием новых программ, учебников и учебных пособий, соответствующих современным требованиям. Однако эта проблема решается крайне медленно, мало инициативы проявляется на местах, хотя кафедрам общественных наук дано право готовить свои программы по циклу дисциплин общекультурной и гуманитарной подготовки. Организация общекультурной и гуманитарной подготовки в вузах предполагает получение оперативной социологической информации и широкое оповещение студенчества о том, какие курсы данного цикла они могут прослушать. Для решения этого вопроса целесообразно использовать вузовские многотиражки, красочные объявления, расположенные у расписаний занятий. Практика свидетельствует, что студенты не всегда информированы о том, какие курсы, спецкурсы и спецсеминары они могут прослушать и посетить. Использование социологических опросов позволит обществоведческим кафедрам строить свою работу с учетом интересов и потребностей студентов и в случае необходимости привлекать для этой работы совместителей из среды творческой интеллигенции.

Другой важный блок проблем непосредственно связан с качеством и эффективностью общекультурной и гуманитарной подготовки. Он включает в себя учебно-методическую документацию, примерную структуру и содержание курсов и спецкурсов. Наиболее часто здесь встречаются две крайности, негативно влияющие на системность изложения материала и его усвоение. Первая выражается в чрезмерной теоретизации курсов, в игнорировании прикладного аспекта этики, эстетики, логики и т. д., что вызывает у студентов подчас разочарование. Вторая связана с примитивизацией данных курсов, сведением их к экскурсиям, показу фильмов, слайдов, либо основной акцент делается на идеологическом аспекте.

Вместе с тем новая концепция перестройки преподавания общественных наук предусматривает четкое изложение теоретических основ философии, последовательное осмысление с позиций материалистической диалектики всей совокупности актуальных проблем философии, мировой и отечественной культуры, общечеловеческих и классовых ценностей, истории религии и атеизма. Та-

кой подход означает возрастание методологической роли философии как учебного курса, суммирующего целостные представления у студентов о материальном, духовном мире, процессе познания, о человеке, его месте в мире. Охватить такой объем проблем невозможно без включения в учебный процесс спецкурсов по актуальным проблемам философии. Особое место при этом должно отводиться спецкурсам, ориентированным на проблемы гуманизации (см. примерную программу спецкурсов в приложениях № 1 и № 2). В данном случае необходимо подробное изложение таких тем, как «Основы философского анализа общества и человека», «Общество как развивающаяся система», «Культура и цивилизация», «Социальное прогнозирование и глобальные проблемы современности». Данные проблемы следует рассматривать в широком культурно-историческом контексте, как стремление человека к реализации свободы, творчества, нравственности и красоты.

Однако в большинстве вузов страны курс философии изучается традиционно. Не получила достаточного развития практика организации спецсеминаров по первоисточникам, способствующих формированию у студентов целостных методологических представлений, культуры мышления. Полученные на них знания могут использоваться при изучении текущего материала, в том числе и курсов общекультурной и гуманитарной подготовки. Спецсеминары по изучению первоисточников должны быть нацелены не на количественные показатели, а на концептуальное осмысление учения. Только в этом случае можно преодолеть догматизм и начетничество, получившие распространение в обществоведении в годы застоя.

Положительный опыт работы организации спецсеминаров по изучению первоисточников уже имеется в различных регионах страны. В частности, можно отметить такие вузы, как Архангельский медицинский, Всесоюзный заочный политехнический, Киевский политехнический институты, Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта и другие.

До недавнего времени в некоторых технических вузах существовала практика чтения спецкурсов по актуальным проблемам этики, эстетики, религии и атеизма на втором или на третьем курсе, в зависимости от особенностей учебного процесса. На вечернем и заочном

отделениях такой практики не было вообще. Кстати, и в настоящее время студенты вечерних и заочных отделений пока лишены возможности посещать обязательные и факультативные спецкурсы по общекультурной и гуманитарной подготовке. Между тем современные требования, предъявляемые к преподаванию общественных наук, курс на на гуманизацию образования рекомендует осуществлять эту подготовку в виде непрерывного процесса на всем цикле обучения, а не эпизодически.

В вузах негуманитарного профиля представляется целесообразным читать факультативные курсы и спецкурсы уже на первом курсе. Здесь можно выделить такой предмет, как курс общей и практической этики, в частности проблемы этики общения, ведения полемики, общечеловеческих нравственных ценностей, формирования нравственной культуры личности, профессиональной этики. Здесь же на первом курсе можно предложить и факультативный спецкурс по логике, выделив такие темы, как логика и язык, основные принципы правильного мышления, логические основы теории аргументации. На втором курсе в рамках общей темы «Проблема человека в философии» можно предложить несколько альтернативных курсов, связанных с вопросами жизни и смерти, свободы выбора и ответственности, с социально-экономическими проблемами. Определенный интерес у студенческой молодежи вызывает и такой спецкурс, как «Философский анализ истории развития естествознания и техники», который может читаться и на втором курсе.

На третьем курсе целесообразно предложить спецкурсы: «Основы эстетических знаний», «История и теория религии и атеизма». Необходимость эстетического образования студенческой молодежи определяется рядом факторов, непосредственно связанных и с проблемой человека, и с экологическими проблемами. Данный курс должен способствовать формированию эстетического вкуса, целостного эстетического восприятия окружающего мира. Структура и основное содержание курсов этики и эстетики изложены в типовых программах Гособразования СССР (2). На их основе кафедры общественных наук и объединенные кафедры этики и эстетики могут создавать свои учебные программы, которые должны учитывать региональные особенности и профиль вуза. В тех вузах, где специализация того

требует, курс «Основы эстетических знаний» уместно дополнить небольшим спецкурсом «Основы дизайна». Полученные знания по этим спецкурсам студенты используют при работе над дипломными и курсовыми проектами, консультируясь с преподавателем данного спецкурса.

Введение нового курса «История и теория религии и атеизма» (3) обусловлено рядом причин. Наиболее существенная из них заключается в том, что в процессе перестройки социально-экономических отношений в нашей стране произошла переоценка многих стереотипов в отношении к религии и атеизму, возрос интерес не только к истории религии, но и в целом к духовной культуре. Вместе с тем в общественном сознании были разрушены штампы о враждебности религии социализму, получил развитие процесс сотрудничества верующих, неверующих и атеистов во многих сферах общественной жизни. Но на этом фоне прослеживаются и такие негативные явления, как попытки компрометации марксистско-ленинского атеизма, когда ставится знак равенства между научным атеизмом и вульгарным атеизмом. При этом широко пропагандируется мысль о созидательной роли религии и разрушительных функциях научного атеизма. Подобная пропаганда формирует соответствующее отношение у вузовской администрации к данному курсу. Предпринимаются попытки вообще исключить курс «Истории и теории религии и атеизма» из учебного процесса. И все это происходит в условиях, когда в вузах все чаще появляются представители религиозных организаций и духовенства, сопровождающие свои выступления религиозной апологетикой.

При чтении спецкурса по истории и теории религии и атеизма следует обратить внимание на такие вопросы, как правовое оформление отношений государства с религиозными организациями, показать принципиальное различие между научным атеизмом и фактами грубого администрирования в отношении религиозных организаций и верующих, которые допускались в прошлые десятилетия, раскрыть интернациональную направленность научного атеизма, показать его место в системе научного мировоззрения и духовной культуре советского общества. Кроме того, уместно выделить и такие проблемы, как нетрадиционные религиозные культы и мистические течения, идеализация религиозной философии и социокуль-

турной роли религии в обществе отдельными представителями творческой интеллигенции. Примерная тематика данного курса представлена в новой программе «История и теория религии и атеизма».

На четвертом курсе может быть прочтен большой факультативный курс «История мировой и отечественной культуры», опирающийся на уже полученные теоретические представления по этике, эстетике, истории религии и атеизма, на диалектико-материалистическую методологию. В ряде регионов данный курс читается не на факультативной, а на обязательной основе. В целом же по стране введение в учебный процесс данного курса связано с преодолением ряда трудностей. Нет единых типовых программ и разработанных методических рекомендаций, отсутствуют учебники и учебные пособия, курсы лекций и хрестоматии учебных текстов. В этой связи появилась практика чтения данного курса как суммации курсов этики, эстетики, истории религии и ряда других. Такое решение проблемы только обедняет весь комплекс общекультурной и гуманитарной подготовки, противоречит целевой направленности данного курса. Курс «История мировой и отечественной культуры» должен быть нацелен на системное, комплексное изложение конкретного культурологического материала на фоне конкретно-исторических социально-культурных и идейно-политических тенденций, способствовать формированию у студентов навыков диалектического анализа взаимосвязи культурных процессов прошлого и современности, их влияния на жизнь общества. При этом важно вычленить место и роль отечественной культуры в мировой культуре, раскрыть место в культуре естествознания, техники, искусства и т. д. Принимая во внимание тот факт, что наша отечественная культура многонациональна, вузам предоставлена возможность создавать свои учебные программы по данному курсу с учетом профиля вуза и специализации студентов.

Кроме того, следует шире издавать малотиражную учебно-методическую литературу в вузах, что, согласно приказу о перестройке преподавания общественных наук, распространяется и на циклы лекций по общекультурной и гуманитарной подготовке. Важную роль при чтении курса «История мировой и отечественной культуры» играют аудиовизуальные средства и иллюстративный материал, учебные фильмы и видеофильмы. Но

практика показывает, что фильмофонд Союзвузфильма используется в вузах весьма пассивно. В конце четвертого курса и в начале пятого рекомендуются такие спецкурсы, как «Методологические основы марксизма-ленинизма», «Философские проблемы социальной психологии», «Философские проблемы компьютеризации и информатики».

Рекомендации по развитию общекультурной и гуманитарной подготовки специалистов в основном ориентированы на общественные дисциплины философской направленности и являются следствием обобщения опыта работы многих кафедр философии, этики, эстетики, истории и теории религии и атеизма. Среди многих кафедр и вузов можно выделить те, в которых сложившийся опыт представляет бесспорный интерес. Например, в Ростовском университете с 1970 г. существует система общекультурной и гуманитарной подготовки специалистов, способствующая творческому применению полученных знаний в профессиональной и в общественной деятельности, в воспитательной работе. Эта система охватывает четыре годовых цикла и включает в себя в общей сложности 65 спецкурсов.

Первый цикл способствует освоению ценностей художественной культуры и формированию культуры чувств. Второй цикл знакомит с актуальными проблемами литературы, основами культуры мышления и речи. Третий цикл ориентирован на проблемы культуры, науки и современного общества. Он решает задачу воспитания экологической ответственности, нравственной культуры, формирования навыков общественной деятельности. Четвертый цикл включает проблемы философии и культуры, этики, эстетики, философских основ культуры. В этом же цикле студенты информируются о методах объективной оценки идеологических и политических проблем, совершенствования духовной культуры личности и коллектива. Организация занятий по данным циклам предусматривает аудиторные занятия два раза в неделю, которые дополняются комплексом самостоятельной и внеаудиторной работы: посещение выставок, музеев, театров, общественных мероприятий.

Заслуживает внимания и опыт работы ряда московских вузов, в частности Государственного технического университета им. Н. Э. Баумана, архитектурного института, автомобильно-дорожного и историко-архивного

институтов, в которых читаются по нескольку альтернативных курсов, направленных на развитие общекультурной и гуманитарной подготовки специалистов. Следует отметить, что со стороны вузовской администрации здесь имеется полное понимание и поддержка. Духовная культура и гуманизм противостоят технократическому подходу к окружающему миру. В нашем обществе формируется новое отношение к проблеме человека, человеческому фактору, а следовательно, и к проблемам культуры и гуманизма. Однако интенсивность этого процесса пока незначительна. Поэтому каждый шаг в деле создания цивилизованного общества содействует закладке фундамента нового мышления. Не случайно сегодня борьба старого и нового особенно рельефно проявляется в сфере культуры, морали, в общении, в отношении к окружающему миру.

Литература

1. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17—18 февраля 1988 г. М., 1988.

2. Программа курса «Основы марксистско-ленинской этики» для высших учебных заведений. М., 1989; Программа курса «Основы марксистско-ленинской эстетики» для высших учебных заведений. М., 1989.

3. Проблемы курса «История и теория религии и атеизма». М., 1989.

4. **Библер В. С.** Культура. Диалог культур//Вопросы философии. 1989. № 6.

Приложение 1

Программа спецкурса «История и теория мировой и отечественной культуры» (32 часа)

Раздел 1. Теория и история зарубежной культуры — 20 часов

Тема 1. Общество и культура — 2 часа

Общественная жизнь и проблемы культуры. Разнообразие определений культуры. Взаимосвязанность областей культуры. Закономерности культурного развития. Механизм культурных процессов. Диалектика простого и сложного. Развитие нового в культуре и культурные революции. Рождение и закат культур. Социально-культурная сторона истории. Культурное разнообразие: уровни культуры и культурные слои. Идея «двух культур» от Б. Дизраэли до Ч. П. Сноу. В. И. Ленин о двух культурах. Единичное, особенное, общее и всеобщее в культурах. Культура как общемировой процесс. Культуры и цивилизации. Очаги великих культур и великие культурные эпохи.

Тема 2. Культура эллинской античности — 2 часа

Истоки и временные рамки, рубежи эллинской античности. Быт и досуг эллина. Полис: свободные, метеки, рабы и варвары. Политийя

внутри и извне. Боги Олимпа — боги общественной деятельности. Воинское дело. Ораторское искусство. Греческая «любовь к мудрости». Ремесла. Архимед: судьба эллинского инженера. Эллинское служение прекрасному: Олимпиады, Дионисии, Элевсинии, мусические и немусические искусства. Театр и литература. Города и храмы, происхождение архитектурных ордеров. Великие греки от Гомера до Александра Македонского.

Тема 3. Культура латинской античности — 2 часа

«Город и мир» — начала и пределы римской цивилизации. Гражданственность и государство — доминанты римской культуры. Римские граждане и другие: общественная жизнь в Риме, провинциях и колониях. Быт дворцов и инсул. Зрелища (цирк и амфитеатр, триумфы и апофеозы, военные игры). Приложения римского чувства красоты: воинский подвиг, гражданский поступок, торжественная речь, религиозный обряд, колонна, арка, статуя, фреска. Стили римского искусства. Классики римской литературы. Инженерный гений римлян. Витрувий и технический энциклопедизм. Великие римляне от Ромула до Юлиана Отступника. Место античности в истории европейской и мировой культур.

Тема 4. Культура средних веков — 2 часа

Проблема периодизации средневековья. Истоки средневековья: античность и «варварство», христианство и язычество. Общественная жизнь средних веков: замок, монастырь, город, дворец, сельская община. Феодализм как форма политической культуры. Рыцарство и монашество как образы жизни. Христианский мессианизм: «Суммы» против еретиков и язычников, культурная подоплека крестовых походов. Реабилитация средневекового знания. Первые университеты. Первые госпитали и больницы. Средневековая география и средневековый бестиарий. Алхимия и порох. Астрология и новая картина мира. Эпоха великих изобретений: измерительная техника (часы механические, астролябии, компас, морская карта и др.); транспорт («королевские дороги», подкова, хомут, стремя, обод, шпора); регулярная почта; книжное дело; цеховые ремесла. Цифровая машина Р. Луллия. Парацельс и химические лекарства. Создание школьной системы. Монастырская и духовная культура. Литургия и карнавал. Достижения словесности. Народный театр и народная литература. Архитектурный и художественный подвиг средневековья. Романика и готика — первые великие стили европейской культуры. Универсальные итоги средневековья.

Тема 5. Культура Возрождения — 2 часа

Ренессанс или Ренессансы? Проблема определения и периодизации эпохи. Границы Возрождения во времени и пространстве. Общественная жизнь Возрождения. К. Маркс о титанах Возрождения. Битва за индивидуальность, ее герои и жертвы. Оборотная сторона возрожденческого титанства. Что такое макиавеллизм? Гуманизм и эволюция политической морали и правосознания от Чезаре Борджиа до Чезаре Беккариа, от Роджера Бэкона к Фрэнсису Бэкону, от знания подтверждающего к знанию подтверждаемому: рождение эмпирической науки. Идейное единство научной и художественной культуры Ренессанса. Особенности и возможности возрожденческого энциклопедизма. Данте и «новая ученость». Исследовательский гений Леонардо да Винчи. Кардано и новая инженерия. «Сладчайшая пер-

спектива» П. Учелло. Подвиг книгопечатания. Универсальные черты и национальные особенности возрожденческой литературы. Великая архитектура Возрождения. От Джотто до Бернини — великая художественность Возрождения. Движение ренессансной стилистики: собственно Ренессанс, маньеризм и барокко. Линейная и нелинейная изобразительные системы. Двойственность возрожденческой культуры: бог и математика у Н. Кузанского; свободомыслие и «Молот ведьм». Итоги и уроки Возрождения.

Тема 6. Культура эпохи абсолютизма и века Просвещения — 2 часа

В тени «Короля-Солнца»: абсолютная монархия и общественная жизнь. Битвы за Библию, культурные последствия религиозных конфликтов. Революция и реставрации, их след в культуре. Быт и нравы эпохи. Подвижники научного метода: Декарт, Паскаль, Ньютон, Лейбниц, Кеплер, Спиноза. Просвещение — великая мечта Века Разума. «Просвещенные монархии» и просветительство. Энциклопедия и энциклопедисты. Рождение эстетики из духа Просвещения. Руссо и утопия естественности. Вольтер и Фридрих Великий — теория и практика морального скептицизма. Контрасты национальных литератур: морализаторство и гривуазность, сентиментализм и пикареск. Роль литературной критики. Усложненность и «украшательство» как общекультурный симптом. Правило «трех единств» в драматургии. Сила и слабость литературы изящного вкуса. Стиль отеля Субиз. А. Ватто и рокайльная живопись. Реминисценции и новации: «проступание» барокко в рококо в классицизме. Периодизация классицизма (по материалам живописи, архитектуры и дизайна). Жанризм в литературе и искусстве. Архитектурные и живописные шедевры двух эпох. Английские парки и версальские куртины. Сценические искусства. Музыка: утверждение симфонизма.

Тема 7. Культура XIX века — 4 часа

Закат «старых режимов»: культурные коллизии революционной эпохи. Эстетическая подоплека бонапартизма. Империализм и культура. Культура метрополий и культура колоний. Общественное поведение и эстетизм: («театрализация» и «антрактность» поступка, дендизм и «демонизм»). Реорганизация системы образования и науки (расширение сословной базы, коллективизация научной и конструкторской деятельности, перестройка академической подготовки). Успехи естествознания и техники. Подъем социальных наук. Расширение технического оснащения художественной культуры: промышленная химия, фотография (1839—1841), фонограф (1877), линотип (1884), киноаппарат (1895). Техническое переустройство быта, массовое производство и промышленная эстетика. Новые строительные материалы и архитектура. Всемирные выставки. Учительная миссия словесности. Литература реализма и литература натурализма. «Готический» роман. Массовизация и герметизация литературы. «Империя прессы»; новые инструменты формирования общественного мнения. Новая публика и эстетство. «Желтая пресса» и «китч». От ампира к романтизму. Судьба романтизма в Англии, Германии и Франции. Сражение за пленэр: Салон против импрессионистов. Эволюция импрессионизма и символизм. Постимпрессионизм. Сезанн и преображение картинности. Прерафаэлиты и «бидермайер» на подступах к новому стилю. Был ли модерн последним «великим» стилем? Художественный вклад модерна. Культурные итоги XIX столетия.

Тема 8. Культура XX века — 4 часа

Социально-культурная атмосфера начала века: буржуазность против пролетарской культуры. Драматизм вхождения нового в культурный процесс, новативность и ановативность. Передовая культура и декаданс. Революционность и богемность. Закат модерна. Фовисты, «набиды» и другие — продвижение авангардизма. «Левое» и «правое» в искусстве. Универсальное воздействие «русских сезонов» в Париже. П. Пикассо, Ж. Брак, Х. Грис, Г. Стайн, Г. Аполлинер и кубизм. В. Кандинский. У. П. Льюис и абстрактное искусство. Нобелевские премии и нобелевские лауреаты. Вехи культурного перелома — первая мировая война и Октябрьская революция. Художественные поиски «потерянного поколения». Ф. Кафка, М. Пруст, Д. Джойс — пересмотр литературной формы. Интернационализация модернизма. О. Хаксли, Е. Замятин и литература антиутопий. Б. Брехт и пролетарский театр. Культура русского зарубежья. От сюрреализма к экспрессионизму и обратно. Архитектурные искания: «Баухауз», Ле Корбюзье, советский конструктивизм, «органическая архитектура» Ф. Л. Райта, И. Стравинский, Г. Малер, А. Шенберг и джазовый век. Фашизм и культура: кровавое почвенничество, культурный провинциализм фашизма. Антифашизм и коллаборационизм: Т. Манн, Э. Хемингуэй, А. Мальро, А. Камю против К. Гамсуна, Р. Штрауса, Э. Паунда. Ленинская программа пролетарской революции, новая социалистическая культура и мировой художественный процесс. С. Эйзенштейн, В. Маяковский, В. Мейерхольд. Литература социалистического реализма. Основное противоречие эпохи и культура.

Раздел 2. Теория и история отечественной культуры — 12 часов

Тема 9. Истоки и черты российской социальной культуры — 2 часа

«Откуда пошла есть Русская земля». Борьба мнений вокруг «норманской теории». Русское общество и культура — посредники. Сопоставление общественных укладов западных стран и России. Этапы и пути «европеизации» российского государства. Почвенничество и западничество в российской культуре. Классово-сословная структура общества. Эволюция дворянского сословия. Бояре и дворяне. Послепетровское дворянство и аристократизм. Освобождение «служилого сословия» при Екатерине II. Вольтер и кнут: быт и нравы дворцов и усадеб XVIII в. Дворянская культура XIX столетия (хозяйство и имущество, образование, служба и быт, светская жизнь и кодекс чести). Разночинство. Крепостное крестьянство: земледельцы и дворяне. Классы и сословия пореформенной России. Социокультурные отголоски российского капитализма. Разложение монархии: охранительность и либерализм против «распутинщины». Пролетариат и интеллигенция накануне революции 1917 г.

Тема 10. Религия и церковь в российской культурной истории — 2 часа

Язычество и крещение Руси. Значение христианства для русской культуры. Религия верхов, народная религиозность в первые века по принятии христианства. Христианство и патриотизм: Александр Невский, Дмитрий Донской, Сергий Радонежский. Национализация веры и церкви. Историческая обусловленность церковного раскола. Патриарх Никон — «прогрессист» или ретроград? Протопоп Аввакум

и боярыня Ф. П. Морозова-Соковнина. Душевная стойкость и консервативный радикализм старообрядчества. Петр I как «антихрист». Расслоение неофициального христианства. Христианство и изуверство. Монастыри и пустыни, монашество и старчество. Секуляризация русской православной церкви. Политическая сервильность государственного православия. Позиция церкви в деле образования и науки. К. П. Победоносцев и Ф. М. Достоевский. Синод и Л. Н. Толстой. Христианское любомудрие. Христианство в художественной культуре: светскость и неортодоксальность. Старообрядческое меценатство. Православие и дух капитализма. Православие и революция. Историческая судьба российского христианства.

Тема 11. Образование и наука в дореволюционной России — 2 часа

Легенды и факты о грамотности в Древней Руси. Проблема византийской, болгарской и польской культур-посредниц. Состояние знаний к началу Петровской эпохи, споры о пользе и вреде образования. Славяно-греко-латинская академия как итог борьбы просветительских направлений. Практическая нацеленность образовательных реформ Петра Великого. Отношение дворянства к образованию и образованности. Университет как всеступенная общеобразовательная школа. Образовательная реформа при Екатерине II. Идея надсословного образования. Общественные отклики на екатерининскую школьную реформу. Образованные люди XVIII — XIX вв.: академики, инженеры, литераторы, книгоиздатели и книгочеи; талантливые самоучки.

Три реформы школьного дела в XIX в. (1804, 1828, 1864). Расширение общественной основы образования. Борьба классического и реального направлений. Лицеи. Университеты. Движение за всеобщее обязательное обучение (70-е годы XIX века) — причины неудач. Общекультурные последствия массовой народной неграмотности. Успехи естествознания и общественных наук. Крупные деятели российской науки, их вклад в отечественную и мировую культуру. Достижения русских инженеров и судьбы их разработок. Российская научная и техническая культура на грани великого социального перелома.

Тема 12. Развитие отечественной художественной культуры — 4 часа

Формирование древнерусской художественной системы: исконное и привнесенное. Древнерусские художественные центры. Приложения и проявления изобразительности: киевские мозаики и фрески, новгородская и владимирско-суздальская стенопись. Избирательные отголоски романики и готики в искусстве домонгольского периода. Обновление интереса к византийской культуре в XIV в. Деревянные и каменные храмы. Иконопись и миниатюра. Ювелирное и гончарное дело. Орнаментальное искусство. Художественная культура Московской Руси. Живописные школы: московская, псковская, новгородская, строгановская, ярославская школа в XVI-XVII вв. Бытейское письмо. Фряжское письмо. Жизнь и труд художника. Андрей Рублев. Дионисий, Даниил Черный, Феофан Грек. Реформа Симона Ушакова. Западноевропейский Ренессанс и русская архитектура. На пересечении традиций: собор Василия Блаженного. Своеобразие русского барокко. Допетровская светская архитектура. Памятники «нарышкин-

ского» барокко. Петр I и переворот в художественной культуре. Учителя и ученики: окно в западноевропейское искусство. Учреждение «Академии трех знатнейших художеств». Обновление и внедрение жанров: портрет вместо парсуны, пейзаж, баталистика. Русская гравюра. Зодчество и зодчие. Скульптура. Общественное положение художника. Многообразие российского ампира, памятники московского ампира. Романтическое искусство. К. Брюллов, А. Иванов. Художественное воспитание дворянского сословия. Академизм и Товарищество передвижных художественных выставок. Изобразительное искусство на рубеже веков. Художественные объединения и художественные издания. Шедевры русского модерна. Гражданственность и исповедальность русской литературы. Литература и общественная нравственность. Развитие литературных форм и жанров. «Серебряный век» от символизма к акмеизму. «Арцыбашевщина» как культурный симптом. Литература, искусство и Октябрьская революция. Богатство и уязвимость национального художественного наследия — долг сбережения.

Тема 12. Культура и современность — 2 часа

Культурные предпосылки общественного обновления. Социальный заказ советской культуре. Советская культура на рубеже 60-х годов: достижения и проблемы. Культура и творческий потенциал общества. Резервы «важнейшего из искусств». Литература и публицистика: конструктивная гражданственность. Изобразительное искусство: поиск и творческое соревнование. Горизонты театрального искусства и театрального дела. Градостроительство и архитектура: требование новых подходов. Жизнь прошлого в настоящем — экология культуры. Общественное мнение и экология природы. Культура и человек. Социально-культурное оздоровление общества. Противоречия молодежной культуры. Традиции и новации. Молодежная мода и диалог поколений. Открытое будущее мировой культуры.

Литература

Маркс К., Энгельс Ф. Об искусстве. М., 1976. Т. I—II.
Ленин В. И. О культуре. М., 1981.
Ленин В. И. О литературе и искусстве. М., 1979.
Бернал Дж. Наука в истории общества. М., 1956.
Бродель Ф. Структуры повседневности. М., 1986.
Виппер Б. Р. Искусство Древней Греции. М., 1972.
Данилевский В. В. Русская техника. М., 1948.
История техники. М., 1962.
Колобова К. М., Озерецкая Е. Л. Как жили древние греки. Л., 1959.
Лазарев В. Н. Византийское и древнерусское искусство. М., 1978.
Лихачев Д. С. Культура русского народа X—XVII вв. М., 1961.
Лихачев Д. С. Человек в литературе Древней Руси. М., 1970.
Лосев А. Ф. Эллинистически-римская эстетика. М., 1979.
Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. М., 1979.
Очерки русской культуры XVIII века. М., 1985.
Полевой В. М. Искусство Греции. М., 1984.
Популярная художественная энциклопедия: В 2 т. М., 1986.
Рыбаков Б. Н. Ремесло Древней Руси. М., 1946.

Соколов Г. Искусство Древнего Рима. М., 1971.

Средневековая Русь. М., 1976.

Тяжелов В. Н. Искусство средних веков в Западной и Центральной Европе. Москва, Дрезден, 1981.

Царев В. Ю. Специфика взаимодействия социального и эстетического в развитии европейской культуры//Из истории западноевропейской культуры. М., 1979.

Шухардин С. В. Основы истории техники. М., 1961.

Ястребицкая А. Л. Западная Европа XI—XIII веков. Культура. Быт. Костюм. М., 1978.

Приложение 2

Программа спецкурса «Проблемы пола, брака и семьи в западноевропейской философии» (16 часов)

Тема 1. Философские представления о браке, семье и положении женщины в античном мире — 4 часа

Особенности быта, моногамной семьи и положения женщины в рабовладельческом обществе. Постановка ключевых вопросов брачно-семейной теории в учении античных атомистов: история семьи, теория подражания, этика и педагогика Демокрита; Демокрит — антифеминист. Дальнейшее развитие исторического и материалистического подхода к брачно-семейным отношениям у Лукреция Кара.

Первые феминистские идеи и проблема будущего семьи у Платона: возможность и необходимость упразднения семьи, отношение к женскому полу и роль женщин в идеальном государстве. Демографические идеи Платона.

Аристотель — основоположник патриархальной теории семьи: сущность и назначение семьи, соотношение семьи и государства, структура семьи, распределение власти и семейных ролей. Этическое обоснование неравноправия полов. Педагогика. Демографические взгляды. Влияние Аристотеля на дальнейшее развитие философских представлений о брачно-семейных отношениях.

Тема 2. Философия пола, брака и семьи в средние века и в эпоху буржуазных революций — 4 часа

Сословная дифференциация брачно-семейных отношений и положение женщины при феодализме. Теологическая трактовка сущности брака и семьи в учении Фомы Аквинского: приспособление учения Аристотеля к христианским догмам, снятие вопроса о происхождении и сущности семьи; семья — вечная и исходная ячейка общества. Этика взаимоотношения полов.

Патриархальная теория семьи в эпоху буржуазных революций: семья — естественная и исходная общественная единица (Ж.-Ж. Руссо, Ж.-А. Кондорсе). Ж.-А. Кондорсе о совершенствовании человеческого рода и постепенной гуманизации семейных отношений, о прогрессе человеческого духа и преодолении неравноправия полов. Соотношение патриархальной теории семьи и буржуазного брачно-семейного законодательства. Кодекс Наполеона: иерархия власти в семье, зависимость личных отношений в семье от имущественных отношений. Социальные, идеологические и теоретические корни утверждения патриархальной теории семьи в буржуазном обществе.

Тема 3. Взаимоотношение полов, брак и семья в философии XVIII—XIX веков — 4 часа

Иерархия полов в общественной и семейной жизни буржуазного общества и ее отражение в теории. Вклад немецкой классической философии в развитие философских представлений о браке и семье: отказ от мистификации брака и семьи, постановка новых проблем. Разработка философии пола и любви: новые идеи и старые выводы.

Брак — договор или союз? Кантовская договорная теория брака; свобода и необходимость в браке. Философия пола у Канта: доказательство необходимости неравноправия полов и прагматические выводы. Брачный союз у Фихте: природная и нравственная необходимость — сущность брака; моральное равноправие полов и гуманизация супружеских отношений, философия пола и любви.

Семья — первая неразвитая форма нравственности в философии Гегеля: историзм Гегеля в вопросе об эволюции семьи, связь семьи и частной собственности, взаимодействие семьи и государства. Соотношение брака и семьи, свобода брака и свобода развода. Место женщины в семье и государстве.

Универсальность теоретических схем половой дифференциации общественной и семейной жизни. Возникновение теорий, трактующих положение женского пола как «биологическую трагедию».

Тема 4. Диалектико-материалистическая концепция брачно-семейных отношений — 4 часа

Накопление в XIX в. научных данных об эволюции брака и семьи, опровергающих патриархальную теорию. Вклад Л. Г. Моргана в развитие материалистического понимания брачно-семейных отношений: учение о роде и родовом строе; учение об эволюции, социальной сущности и перспективах развития брака и семьи в будущем.

Марксистская традиция в исследовании проблем пола, брака и семьи: сущность брака и семьи в свете материалистического понимания истории; влияние естественных и общественных факторов на эволюцию форм брака и семьи; сущность моногамной семьи; соотношение экономических и духовных сторон семейной жизни; социальные причины порабощения женского пола; действительная моногамия будущего социалистического общества, ее социальные и нравственные основы.

Современные философские аспекты брачно-семейных отношений и женского вопроса: семья в системе производства и воспроизводства непосредственной жизни в настоящее время; человеческий фактор развития экономики и его количественное и качественное воспроизводство в семье; социалистическая моногамия — теоретический идеал и действительность; опыт решения женского вопроса, новые проблемы и перспективы их решения. Будущее семьи.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Немецкая идеология//Соч. 2-е изд. Т. 3.
2. **Энгельс Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства//**Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд. Т. 21.
3. **Аристотель.** Политика//Соч.: В 3 т. М., 1971. Т. 3.
4. Быт и история в античности. М., 1988.
5. **Боргош Ф.** Фома Аквинский. М., 1966.
6. **Вольфсон С. Я.** Социология брака и семьи. Минск, 1929.
7. **Василев К.** Любовь. М., 1982.

8. **Гегель.** Наука феноменологии духа//Соч. М., 1959. Т. 4.
9. **Гегель.** Философия духа//Соч. М., 1956. Т. 3.
10. **Голод С. И.** Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты. Л., 1984.
11. **Кант И.** Метафизика нравов//Соч.: В 6 т. М., 1965. Т. 4.
12. **Кант И.** Антропология с прагматической точки зрения//Соч.: В 6 т. М., 1965. Т. 6.
13. **Лукреций Кар.** О природе вещей. М., 1913.
14. **Кондорсе Ж.-А.** Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума. М., 1936.
15. **Литвинова А. Л.** Неопубликованные произведения И. Г. Фихте о проблемах брака и семьи// Философские науки. 1972. № 5.
16. **Морган Л. Г.** Древнее общество. Л., 1935.
17. **Платон.** Государство//Соч.: В 3 т. М., 1984.
18. **Раевич С. И.** Гражданское право буржуазно-капиталистического мира в его историческом развитии. М., Л., 1929.
19. **Рассел Б.** История западной философии. М., 1959.
20. **Семенов Ю. И.** Происхождение брака и семьи. М., 1974.
21. **Харчев А. Г.** Исследование семьи: на пороге нового этапа// Социологические исследования. 1986. № 3.

§ 12. Значение социологических исследований для управления учебным процессом

Основополагающее направление всей вузовской работы — учебно-воспитательная деятельность. Важным условием возможности эффективного управления ею является создание систем информационного обеспечения деятельности вуза. В Московском университете информационное обеспечение учебного процесса базируется на трех основных комплексах: информационное обеспечение работ, связанных со вступительными экзаменами; информационное обеспечение процесса обучения (контроль контингента студентов, учет и анализ усвоения учебной программы, социально-бытовые вопросы и др.); информационное обеспечение анализа трудовой деятельности выпускников, их профессиональной подготовки и др.

Перечисленным выше комплексам соответствуют автоматизированные информационные системы, получившие название «Абитуриент», «Студент» и «Выпускник». Традиционно круг рассматриваемых в этих системах вопросов в большей степени был связан с обеспечением различных форм отчетности, ведением статистики и т. д.

В настоящее время на первый план выступили иные проблемы. Перестройка системы народного образования ставит перед коллективом вуза задачи повышения эффективности самого учебно-воспитательного процесса,

его направленности на достижение конечной цели воспитания высококвалифицированного специалиста, гражданина образованного, обладающего широкой эрудицией и вместе с тем активного, ищущего, умеющего «жить и работать в условиях демократии, хозяйственной самостоятельности коллективов, в обстановке возрастающей экономической и социальной активности за себя и страну» (1. С. 3—4).

Одним из средств достижения поставленной цели является разработка специальной системы сбора и анализа информации о состоянии учебно-воспитательного процесса. Такая система могла бы удовлетворить информационные потребности руководства вуза, факультетов, ученых советов, кафедр в данных о состоянии учебного процесса, качестве различных его форм, помочь определять пути оптимального использования собственных ресурсов, откликаться на запросы учащихся.

Систематически проводимые опросы общественного мнения студентов имеют большое воспитательное значение. Подобного рода исследования способствуют более раннему формированию представлений студентов о характере и содержании педагогической деятельности. Приобщение студенческой молодежи к участию в социологических исследованиях вырабатывает у нее конструктивное отношение к конкретным проблемам вузовской жизни. Опросы общественного мнения позволяют студенту почувствовать себя реальным субъектом — участником учебно-воспитательного процесса, что с необходимостью обусловливает формирование осознанной ответственности у студентов, их активно-действенное отношение к перестройке.

Разумеется, это становится возможным лишь при условии, что результаты исследований доступны респондентам, а организационные и управленческие решения принимаются с учетом их мнения. Преподаватели вуза получают реальную возможность корректировать свою педагогическую деятельность, опираясь на результаты анализа проводимых социологических исследований по изучению общественного мнения вузовской молодежи. Полученный в процессе исследований социально-психологический портрет конкретной студенческой аудитории способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы.

До недавнего времени руководство МГУ, руководи-

тели учебных подразделений, профессорско-преподавательский состав были лишены возможности оперировать социологической информацией такого рода. Исследования проводились, но они носили спорадический характер. Обычно это были опросы общественного мнения, которые вели сами студенты или отдельные преподаватели по своей инициативе при помощи ими самими же разработанных инструментов. Такие исследования были проведены, например, на юридическом факультете и факультете журналистики в 1986 г. Результаты опросов, как правило, использовались лишь для обсуждения в общественных организациях факультетов и не выходили на общеуниверситетский уровень. Возможность сравнения данных опросов была весьма проблематичной, так как, во-первых, в большинстве случаев узнать, где вообще проводятся такие исследования, можно было лишь случайно, и, во-вторых, сами опросы проводились по настолько различным методикам, что сравнение теряло смысл. Кроме того, многие исследования не только не имели под собой сколько-нибудь серьезной научной базы, но и содержали в своих инструментах грубые ошибки.

Разработка методики опроса общественного мнения студентов МГУ по проблемам качества основных форм учебно-воспитательного процесса была поручена ректоратом университета коллективу Проблемной научно-исследовательской лаборатории обучения и воспитания студентов (ПЛОВС). Создание этой методики должно было стать началом долгосрочной программы проведения социологических исследований, направленных на оптимизацию учебно-воспитательного процесса. Перед исследователями сразу же встал целый ряд проблем, которые необходимо было решить. Первая из них — возможно ли создание одного инструмента, при помощи которого можно получать данные о качестве всех форм учебно-воспитательного процесса? Вторая — какой из методов сбора первичной информации использовать в исследовании? Третья — имеет ли смысл разработка специфических для каждого факультета и учебной дисциплины инструментов?

Решая первую из названных проблем, авторы пришли к выводу: вследствие того, что функции различных форм учебно-воспитательного процесса существенно отличаются друг от друга, оценивать их следует по раз

ным параметрам. Объединение и систематизация этих параметров в рамках одного инструмента вызовет больше трудностей, чем принесет выгод. На первом этапе разработки программы создается методика, на основе которой проводятся опросы общественного мнения студентов о качестве лекций. Следует отметить, что здесь возможны два направления исследований. Первое предполагает оценку каждого или какого-то определенного лекционного занятия, второе — всего лекционного курса.

В Высшей инженерной пожарно-технической школе, например, разработана анкета, при помощи которой преподаватели, читающие лекции по философии, проводят опрос аудитории о качестве своих занятий. В конце лекции преподаватель передает слушателям школы опросные листы (обычно за 10—15 минут до ее окончания), просит желающих заполнить их и сдать ему в перерыве между занятиями. В опросном листе содержится 10 закрытых вопросов, касающихся содержательной и методической сторон лекции. Респонденты имеют возможность анонимно ответить на них положительно или отрицательно, отказаться от ответа. Ниже приведены вопросы анкеты.

1. Содержит ли лекция не известный Вам ранее материал? 2. Смог ли лектор вызвать интерес к теме? 3. Отображены ли в лекционном материале реальные процессы, происходящие в обществе? 4. Поможет ли Вам полученная информация лучше ориентироваться в социальных вопросах? 5. Можно ли сказать, что после лекции у Вас возникло желание углубить свои знания по рассмотренной теме? 6. Проявляет ли лектор излишнюю осторожность в постановке вопросов? 7. Убедительна ли аргументация лектора? 8. Доступно ли излагался материал? 9. Удалось ли лектору установить контакт с аудиторией? Далее следует открытый вопрос: 10. Какие замечания Вы хотели бы высказать лектору по его лекции, темпу изложения, слышимости его речи в аудитории?

Собрав анкеты и изучив полученные данные, преподаватель имеет возможность скорректировать свое поведение перед аудиторией, внести изменения в подготовку и чтение лекции. Такого рода методика позволяет преподавателю улавливать непосредственное впечатление слушателей от конкретной лекции, оперативно вносить изменения в содержание и структуру лекционного материала. Проблематичной, однако, представляется сама

процедура опроса, так как анкетирование лишь желающих заполнить опросный лист может в определенных случаях повлиять на репрезентативность выборки.

В МГУ было решено проводить исследования по другому направлению, изучать мнения студентов о качестве всего учебного курса, что вполне понятно в условиях такого крупного вуза. Впрочем, оба эти направления никоим образом не противоречат друг другу и вполне могут взаимодополняться, что даже желательно. Здесь сбор первичной социологической информации осуществляется посредством аудиторного анкетирования. Выбор данного вида опроса обусловлен несколькими основными причинами. Опрос следует проводить в привычной для респондента обстановке, причем желательно, чтобы тема исследования, его предмет были актуализированы для опрашиваемых соответствующими условиями. В наибольшей степени для этого подходит учебная аудитория.

Процедура почтового опроса в условиях МГУ организационно довольно легко осуществима на основе автоматизированной информационной системы «Студент», однако эта разновидность анкетного опроса связана с большими материальными издержками. Кроме того, процент возврата анкет при почтовом опросе довольно низкий, что может привести к потере репрезентативности. Проблематично применение интервью в данных исследованиях, так как у респондентов вызывает сомнение возможность сохранения собственной анонимности, и кроме того, этот метод требует участия в исследовании большого числа подготовленных интервьюеров.

Аудиторное анкетирование — наиболее оперативная разновидность опроса. Процедура такого опроса не заключает в себе особых сложностей. При помощи аудиторного анкетирования в течение короткого промежутка времени можно опросить необходимое число студентов, используя помощь небольшого состава анкетеров. Число анкетеров, работающих с опрашиваемой группой, зависит от ее количественного состава. В условиях, когда опрашивается академическая группа, состоящая из 20—25 человек, достаточно одного анкетера. Обеспечение 100 % возврата анкет при таком количестве респондентов не вызовет серьезных трудностей у исследователя. Если же в опросе участвуют одновременно находящиеся в аудитории студенты всего курса, потока, отделения, то

число анкетеров должно быть увеличено так, чтобы на одного анкетера приходилось не больше 30 человек. Однако при одновременном опросе многих людей возникают сложности и другого рода — респондентам трудно получить ответы на вопросы, возникающие по технике заполнения анкет, а анкетерам — проконтролировать правильность и полноту заполнения анкет. Поэтому одновременным опросом большого числа людей (100 и более) не стоит злоупотреблять.

Раздаточная анкета «Лекция глазами студента», при помощи которой осуществлялся опрос, составлена таким образом, что, отвечая на ее вопросы, студенты оценивают лекционные курсы по следующим параметрам: 1 — содержание лекций, 2 — методика чтения, 3 — руководство работой студентов, 4 — лекторские данные преподавателя. В характеристику содержания лекций включаются такие качества, как научная информативность, доказательность и аргументированность, ознакомление студентов с различными научными теориями, связанными с темой лекции, их анализ, показ возможности практического применения изучаемого материала, рассмотрение методологических вопросов, изложение материала, которого нет в учебниках.

Методические качества лекции определяются доступностью изложения материала, его структурой, логикой, выделением главных мыслей и др. Руководство работой студентов характеризуется требовательностью, влиянием на инициативу научного поиска, консультированием по сложным вопросам, заинтересованностью в научных и учебных успехах студентов. Важное значение имеют и лекторские данные преподавателя: его идейная убежденность, эмоциональность, постановка голоса, дикция, умение держаться перед аудиторией, устанавливать с ней контакт.

Основная часть — главные содержательные блоки анкеты — должна содержать в себе вопросы, отвечая на которые респондент предоставлял бы исследователям информацию, необходимую для описания лекций данного преподавателя. Для этого, естественно, понадобился перечень переменных — качеств, подлежащих оценке респондентов. Составляя такой перечень, приходится сталкиваться с весьма существенным противоречием: чем больше качеств указано в списке, тем полнее описание изучаемого предмета, тем конкретнее и ярче будет

запечатлен его образ. В то же время увеличение числа оцениваемых характеристик усложняет процесс сопоставимости мнений различных групп респондентов о данном лекционном курсе. Уменьшая число переменных в перечне, мы создаем лучшие возможности для сравнения результатов, при этом, «размывая» образ слишком общими характеристиками или механически изымая какие-то переменные, делаем невозможным достаточно полное описание предмета.

Другой принципиальный вопрос, возникающий при составлении перечня качеств: каким образом получить переменные для него? Известный болгарский социолог К. Господинов считает, что характеристики для включения в перечень должны быть получены непосредственно от опрашиваемых. Исследователи не должны привносить черты образа преподавателя в студенческое мнение. Подходящим методом вычленения таких черт, с его точки зрения, может быть интервью. К. Господинов, разрабатывая собственную методику, проводил интервью со студентами в двух формах: интервью-беседа (нестандартизированная) и стандартизированное интервью. Ниже приведены некоторые вопросы из него.

Какими чертами должен обладать преподаватель, являющийся, с Вашей точки зрения, лучшим? Какие черты характерны для худшего преподавателя? Что значит для Вас высший уровень преподавания какого-либо предмета? Как бы Вы охарактеризовали нижайший уровень преподавания? В какой степени, на Ваш взгляд, студенты компетентны выражать свое мнение по проблемам преподавания? Какие самые серьезные проблемы, с Вашей точки зрения, встают перед преподавателями в работе со студентами? Вызывают ли у Вас упоминание тех или иных дисциплин, изучаемых ранее, ассоциации о преподавателях? Благодаря чему Вы получаете больше знаний — учебнику или занятиям на факультете? На экзамене Ваши знания оцениваются по шестибалльной системе[1]. Могли бы Вы оценить работу преподавателя по такой же системе? В какой степени эти оценки будут объективны?

Приведенные вопросы предназначены для разных целей. Некоторые из них были поставлены непосредст-

---

[1] В Болгарии принята шестибалльная шкала оценки знаний студентов.

венно для определения значимых для студента черт преподавателя, другие носили характер фильтров. Ответы респондентов на эти вопросы были стандартизированы, в результате получен перечень качеств, которыми можно оперировать, составляя вопросы анкеты (2).

Ряд авторов настаивают на том, что набор качеств, по которым оценивается деятельность преподавателя, должен быть получен от самих преподавателей, поскольку студенты некомпетентны в такого рода вопросах. Однако придерживаясь такой точки зрения, мы фактически отрицаем саму возможность проведения опросов мнения студентов о качестве лекционных курсов или семинарских занятий. На младших курсах (в наибольшей степени это относится к первокурсникам) студенты действительно затрудняются в определении оценочных характеристик, однако они также обычно оказываются не в состоянии оценить качество занятий по заданным характеристикам. Это подтверждается исследованиями, проведенными социологами МГУ им. М. В. Ломоносова. В действительности студенты оценивают качества, значимые для них, представления о которых у них более или менее четко сформировались.

Анкета, разработанная в ПЛОВС, содержит в себе блоки, в которые входят вопросы о лекционных курсах, перечни которых были получены как по методике, аналогичной предлагаемой К. Господиновым (блок 1 и 2), так и в результате интервьюирования преподавателей (блок 3). Ниже приведены эти блоки.

Блок 1. 4. Назовите лучшего, по Вашему мнению, преподавателя, лекции которого Вы слушали за время учебы. (Впишите фамилию.)

5. Почему Вы так считаете? (Выберите не более трех вариантов ответа и обведите соответствующие номера кружком):

(1) Излагаемый материал содержит много научной информации. (2) Лекции влияют на развитие творческого мышления, инициативы научного поиска. (3) Преподаватель излагает материал, которого нет в учебниках. (4) Преподаватель умеет интересно преподносить материал. (5) Лектор показывает связь излагаемого материала с жизнью, возможность его практического применения. (6) В лекторе привлекают его личностные качества. (7) Другое.

Блок 2. 6. Какой лекционный курс, на Ваш взгляд, был прочитан неудовлетворительно? (Впишите название курса, а если хотите — и фамилию лектора.)

7. Чем Вы это объясняете? (Выберите не более трех вариантов ответа и обведите соответствующие номера кружком): а) лекционный материал совпадает с содержанием учебника; б) лектор не может установить контакт с аудиторией; в) лекционный материал оторван от жизни; г) лектор неинтересно излагает материал; д) лекции не помогают в развитии творческого мышления, не способствуют развитию инициативы творческого поиска; е) учебный курс не связан со специализацией студентов; ж) лектор не ориентирует студентов на самостоятельную работу; з) другое.

Блок 3. 8. Оцените перечисленные качества, характеризующие лекционный курс. Если Вы считаете, что данное качество проявляется регулярно, поставьте в клетке на пересечении горизонтальной графы, в которой оно названо, и вертикальной графы с названием лекционного курса цифру 3; если данное качество совсем не проявляется, поставьте цифру 1. Цифра 2 означает, что данное качество не всегда, но проявляется. Если Вы затрудняетесь дать оценку какому-то качеству, поставьте 0.

Студентам предлагается оценить качества лекционного курса и преподавателя по четырехбалльной (3, 2, 1, 0) шкале. Первоначально предполагалось использовать десятибалльную шкалу, однако в результате работы над повышением устойчивости измерения было установлено, что такое число градаций не имеет смысла. Оказалось, что респонденты различают фактически три уровня, а не девять предложенных. В связи с изменением процедуры анкетирования появилась возможность отказаться от матричной формы организации вопросов в блоке 3. Первоначально исследование проводилось одновременно на нескольких факультетах, опрашивались студенты сразу двух курсов, которые оценивали лекционные курсы всех преподавателей, читавших им в предыдущем семестре. Сбором и обработкой данных была занята лишь одна организация — НИЛКВМ. В этих условиях матричная форма была необходимой, так как позволяла экономить как материальные ресурсы, так и сокращать временные затраты исследователей и ре-

	Название лекционных курсов		
Научная информативность			
Проблемность			
Доказательность и аргументированность			
Освещение методических проблем курса			
Показ возможности практического применения изучаемого материала			
Связь лекционного курса со специализацией студента			
Показ достижений отечественной науки			
Влияние на развитие творческого мышления, иницативы научного поиска			
Изложение материала, которого нет в учебниках			
Умение интересно излагать материал			
Контакт с аудиторией, управление ею			

спондентов. В настоящее время по разработанной методике исследовательские коллективы факультетов самостоятельно проводят опросы, включая в анкету название какого-нибудь одного лекционного курса. Обычно такие опросы проводятся перед аттестацией преподавателей.

Первоначально НИЛКВМ проводила исследования сразу на нескольких факультетах, оценивая различные лекционные курсы при помощи единого инструмента. Такой подход казался возможным, поскольку любая лекция как форма учебно-воспитательного процесса име-

ет одни и те же функции — учебно-познавательную, воспитательную и методическую, а лекторские качества преподавателя не находятся в непосредственной зависимости от того, какой именно предмет он читает.

После обработки и анализа данных опроса было установлено, что лекционные курсы по общественным дисциплинам в целом оценены респондентами значительно ниже, чем по другим предметам. Так, десять преподавателей-обществоведов были названы в числе наименее популярных лекторов МГУ. Это послужило причиной разработки специальной методики для изучения преподавания общественных наук. Инструмент этой методики создавался примерно таким же образом, как и тот, что предназначался для общего опроса. Однако он был более детализирован и приспособлен к специфическим особенностям общественных дисциплин. Ниже приведен один из блоков анкеты; в нем содержится ряд параметров, по которым студенты оценивают лекторское мастерство преподавателей философии:

Профессионально-теоретическая подготовка. Ораторское искусство; уровень общей культуры; методическое мастерство; обучение студентов методам анализа актуальных процессов и событий общественной жизни; умение вызвать интерес студентов к изучению общественных наук; обучение студентов навыкам ведения дискуссий; психолого-педагогическая подготовка; заинтересованность в успешной учебной и научной деятельности студентов. Анкета содержит также вопросы, касающиеся содержания лекционного курса по философии. В нее включены блоки вопросов о заинтересованности студентов в изучении предмета, самооценке их знаний и др.

Преподаватели также участвуют в этом исследовании в качестве респондентов. Они отвечают на вопросы о том, какую литературу используют при подготовке к лекциям, какие формы проведения занятий считают наиболее перспективными. Анкета преподавателя содержит блок вопросов, ответы на которые могут предоставить исследователям данные о том, что осуществляется на кафедре в целях перестройки преподавания. Приведем примерный перечень параметров этого блока:

Расширение прав кафедры по совершенствованию содержания учебного процесса; повышение профессионального мастерства преподавателей; объективная аттестация профессорско-преподавательского состава; увели-

чение числа специальных и факультативных курсов и дисциплин по выбору студентов; изменение содержания учебных курсов; связь учебного материала с реальными процессами развития общества; связь учебного материала со специализацией студента; отражение новейших достижений естественных наук в материалах лекций; проблемы морально-психологического климата в коллективе; некоторые другие параметры.

С этим блоком сопряжен другой, содержащий вопросы, при помощи которых изучается мнение преподавателей об эффективности проводимых на кафедре мероприятий по совершенствованию преподавателей. В анкету включены также блоки самооценки и повышения квалификации и ряд других. Данные опроса преподавателей сопоставляются с информацией, полученной от студентов, подвергаются соответствующей статистической обработке и анализу в рамках общей методики.

Вполне естественно, что данные опроса общественного мнения могут быть использованы в полной мере лишь при условии учета конкретных характеристик аудитории. Это связано с тем, что восприятие информации во многом зависит от уровня знаний аудитории, ее возможностей восприятия и понимания и т. д. Однако это не означает, что мнение студента можно игнорировать. Отрицательная оценка лекционного курса студентом —объективное свидетельство упущений, просчетов в преподавании. Она обязательно должна учитываться преподавателем в своей работе, восприниматься как тревожный сигнал о недостаточной ее эффективности.

Необходимо активизировать студента как участника учебно-воспитательного процесса. Далеко не всегда по достоинству оценивается значение студенческой инициативы в перестройке. Настораживают ответы студентов на вопрос анкеты о том, вносили ли они предложения по совершенствованию учебного процесса. Довольно часты ответы такого рода: «Нас не спрашивают», «Бесполезно». То есть студенты зачастую выключены из участия в перестройке учебного процесса. Вместе с тем данные исследования свидетельствуют о том, что студенты глубоко осознают суть дела. Это подтверждается их критическими замечаниями и предложениями, высказанными в связи с оценкой перестройки на факультетах (3).

Располагая такого рода информацией, преподавательские коллективы имеют реальную возможность со-

вершенствования деятельности, направленной на подготовку квалифицированных, компетентных кадров.

Литература

1. **Горбачев М. С.** Революционной перестройке идеологию обновления. М., 1988.

2. **Господинов К.** Система исследований мнений студентов относительно качества преподавателей// Материалы международной научной конференции «Молодежь в процессе перестройки и обновления в социалистических странах». М., 1988.

3. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР. М., 1987.

Глава II

Активные формы обучения

§ 1. Проблемность в преподавании философии

Весь ход развития познания может быть рассмотрен как процесс выдвижения, постановки и разрешения проблем. Поэтому проблемность является важнейшим принципом преподавания философии; без нее удовлетворительное овладение методологическим философским потенциалом попросту невозможно. В «Философском энциклопедическом словаре» проблема определяется как «преграда, трудность, объективно возникающая в ходе развития познания, вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес» (22. С. 533). Проблема занимает особое место в проблемном методе преподавания философии как один из важнейших способов активизации мыслительной деятельности студентов. Ее постановка и решение помогают увидеть предмет с новой, неизученной стороны или обнаружить существование ранее неизвестных предметов, новых областей исследования.

Следует различать научные и дидактические проблемы. Сущность первых — возникновение и обострение противоречия между старым и новым знанием. Накопление нерешенных в науке проблем приводит к кризисным явлениям в философии и естествознании. Противоречия научного познания могут приобретать форму парадоксов, апорий, требующих перехода на качественно новый уровень их философского рассмотрения. Множество научных проблем порождает потребность перехода от одного стиля научного мышления к другому, от старой научной картины мира к новой, ибо способом разрешения научных проблем является создание новой теории.

В отличие от научной учебная проблема подчиняется дидактическим целям и сознательно создается преподавателем. Если научная проблема не имеет в данный мо-

мент своего решения, то учебная проблема, как правило, опирается на уже имеющееся в науке решение. Проблемная ситуация в науке предстает в плане социально-гносеологическом, а учебная проблемная ситуация имеет психологический смысл, выступает как стимулятор познавательной деятельности студентов. Тем не менее между научной и учебной проблемой нет непроходимой пропасти, во многих моментах они совпадают, поскольку главное в них — выражение противоречивости процесса познания.

Семантически термин «проблема» интерпретируется в словарях русского языка как задача. В теории познания диалектического материализма содержание проблем и формы их существования рассматриваются как неотъемлемый компонент развития культуры. Исторический путь их постановки сложен, и в то же время процесс кристаллизации проблемы сопряжен с подготовкой отдельных компонентов ее разрешения (20). Нередко, особенно в процессе изучения логических закономерностей мышления, возникающие проблемы приобретают форму парадокса (8). Фундаментальные открытия всегда результат решения фундаментальных проблем. Научные проблемы возникают в рамках научной картины мира как особая форма систематизации научного знания, опирающейся на философию. Научная картина мира формирует и соответствующие исследовательские программы, направленные на разрешение научных проблем (14).

Необходимо различать учебные задачи и дидактические проблемы: в задаче известны вопрос, условия, методы решения; в проблеме известны лишь вопрос и условия, но методы предполагается определить в ходе ее решения. Уже выбор путей решения проблемы может сам по себе быть основанием проблемной ситуации. Проблема отличается от задачи и своим объемом, и социально-гносеологической значимостью; она призвана разрешить противоречие между знанием и незнанием, между старыми и новыми средствами решения, между устаревшей теорией и новыми фактами. Задача же посвящена локальным и подчас весьма ограниченным вопросам. Поэтому лишь ограниченная часть задач, включенных, например, в сборники типа «Философия в вопросах и задачах» (М., 1977), могут быть использованы для создания проблемной ситуации. Многие из названных задач могут в совокупности составлять некоторую последователь-

ность в решении научной проблемы, определять пути ее решения.

Обобщение имеющегося опыта преподавания философии позволяет выявить два принципиально различных подхода: объяснительно-иллюстративный и проблемный. Первый базируется на истолковании и усвоении готовых знаний, содержащихся в учебных пособиях, в работах классиков философии, в материалах прессы. Проблемность здесь зачастую предстает как разговор о «проблемах»; при этом тема или отдельные вопросы лекции, семинара, отождествляются с проблемой. В крайнем выражении такой подход есть не что иное, как педагогический догматизм, хотя и претендующий на диалектику.

Второй путь можно сравнить с решением задач, когда преподаватель формулирует проблему и вовлекает студентов в ее решение. Занятие при этом выглядит как «мышление на людях», и сама мыслительная деятельность педагога эмоционально и интеллектуально заражает молодежь, вызывает интерес. Данный путь оказывает действенное влияние на формирование студента как личности: на формирование его мышления и убеждений, интеллектуальный потенциал, волевые качества, такие, как самостоятельность, инициативность, организованность, последовательность, смелость; студенты приобщаются к творческому поиску, связанному с постановкой, формулированием и решением проблем, а также с проверкой правильности этого решения.

Однако проблемный метод, при всей его продуктивности, не является единственным, не существует изолированно от других, в том числе и от объяснительно-иллюстративного. Как принцип преподавания проблемность предполагает использование различных методов и форм в их подчинении и соподчинении с целью его реализации. Конечно, есть формы и методы, которые по своей специфике более адекватны принципу проблемности: дискуссия, диспут, деловая игра, ответы на вопросы, решение задач и т. п. (см. последующие параграфы настоящей главы). Но ни один из методов преподавания нельзя отвергать без тщательной проверки его целесообразности в свете конкретной дидактической задачи.

Реализация принципа проблемности предполагает определение способов и форм создания проблемной ситуации на занятиях. Представляется, что решение этой задачи должно идти по пути моделирования реальных про-

цессов развития научного знания и философии как форм общественного сознания. Здесь можно выделить три группы противоречий, создающих проблемные ситуации. Во-первых, реальные противоречия развития философского и частнонаучного познания, имевшие место в их истории. Во-вторых, искусственное создание проблемных ситуаций, опирающееся на формализацию типичных для науки противоречий. Их возникновение объясняется самой структурой научного знания, формами и этапами его развития, особенностями действия закона отрицания отрицания в развитии науки и философии. В-третьих, противоречия и проблемные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия философии с другими уровнями и формами общественного сознания.

Остановимся на каждой из названных групп противоречий и способах создания проблемных ситуаций. Реальные, имевшие место в истории науки и философии проблемные ситуации чаще всего были результатом несовместимости новых фактов и старой теории. Примером такой проблемной ситуации является острейший кризис физики конца XIX — начала XX в., обусловленный противоречием между старыми механистическими представлениями и новыми фактами науки. В истории философии имели место противоречия между естественнонаучными и философскими представлениями о строении материи и ее свойствах. Подобные противоречия можно смоделировать на семинаре или в лекции с целью создания проблемной ситуации.

Проблемная ситуация порождается и путем воспроизведения существующих ныне нерешенных проблем философии и естествознания и путем противопоставления различных концепций их разрешения. Раскрытие противоречий современного этапа развития науки и философии на занятих — наилучший способ освобождения преподавания от догматизма. Например, гипотеза о сверхсветовых скоростях, вступая в известное противоречие со специальной теорией относительности Эйнштейна, порождает целый ряд теоретических трудностей, с одной стороны, а с другой — позволяет, как полагают ученые, решить ряд проблем, связанных с пониманием структуры элементарных частиц и взаимодействий между ними, объяснить некоторые необычные астрофизические явления и т. д. В связи с этим выявляется и множество философских проблем: проблема причинности, проблема

применимости математического аппарата специальной теории относительности при описании явлений со сверхсветовыми скоростями, проблема необратимости времени и т. д. (15; 16).

Проблемная ситуация может быть создана через показ противоречий между материалистическими и идеалистическими подходами в решении конкретных философских проблем (как это наблюдалось в истории философии). При этом, разумеется, необходимо избавляться от пренебрежительно «оглупленной» интерпретации идеализма и агностицизма, при которой формулируется не проблема, а псевдопроблема, обладающая лишь кажущейся значимостью. Например, противопоставление взглядов, связанных с решением проблемы, сформулированной В. И. Лениным так: «...каким образом связывается материя, якобы не ощущающая вовсе, с материей, из тех же атомов (или электронов) составленной и в то же время обладающей ясно выраженной способностью ощущения?» (2. Т. 18. С. 40). Решая данную проблему, В. И. Ленин выдвинул гипотезу о существовании в самом фундаменте материи свойства, сходного с ощущением,— свойства отражения. Эта гипотеза оказалась чрезвычайно продуктивной и получила свое убедительное подтверждение в дальнейшем развитии естествознания.

Во всех названных случаях моделирование развития философского и научного знания предполагает реализацию принципа историзма в преподавании философии, единства исторического и логического. Поэтому, воспроизводя ту или иную проблемную ситуацию, связанную с процессами развития философии и естествознания, педагог обязан показать студентам реальные исторические условия ее возникновения, а также различные варианты ее разрешения в истории науки, оказавшие значительное влияние на ее дальнейшее развитие. В любом случае разрешение проблемной ситуации должно отвечать критерию соответствия современному уровню философского и частнонаучного знания. Именно философия придает последним системное единство, превращает их в органически целостное представление о мире. Поскольку философское представление и частнотеоретические знания составляют единое целое в общей картине мира, моделирование проблемной ситуации достигается использованием типичных для становления теории противоречий. При этом не имеет значения, существовала ли данная

проблема в истории науки, имеет ли она свой исторический прототип. Педагог организует познавательный процесс, создает учебную проблемную ситуацию, формализуя противоречия конкретных этапов развития теории. Рассмотрим некоторые варианты названного способа создания учебной проблемной ситуации.

Сопоставление фактов. Проблемную ситуацию данного вида можно смоделировать, показав внутреннюю противоречивость объективного мира, в процессе познания которого подчас наблюдается абсолютизация одной стороны или непонимание единства противоположных свойств, сторон, тенденций, что и вызывает противоречия познания, кризис научных идеалов, ценностей, норм, мировоззренческие колебания и т. д. Классовое и общечеловеческое, прогресс и регресс, индивидуальное и социальное, потребность технического развития и экологические последствия НТР, общество и личность и т. д.— все эти и многие другие противоречия общественного развития первоначально осознаются как факты, требующие глубокого диалектического рассмотрения. Не обходить молчанием негативные процессы, уметь предвидеть социальные последствия своих действий, формировать ответственность за них — все это требует глубокого осмысления фактов жизни во всей их сложности и противоречивости. Диспут и анкетирование, вечера вопросов и ответов, семинары в форме пресс-конференции — таковы наиболее эффективные методы формирования качеств гражданственности, взвешенности в оценке общественных явлений.

Выдвижение (постановка) проблемы. Учебная проблема может формулироваться педагогом в чистом виде, как выражение противоречивости мышления и познания, многовариантности подходов к объяснению мира. Например, вводную лекцию по материалистическому пониманию общества иногда начинают с раскрытия фундаментального противоречия, сформулированного Марксом и Энгельсом: люди — и актеры, и авторы разыгрывающейся в истории всемирно-исторической драмы, так как законы общественного развития объективны и в то же время реализуются благодаря сознательной деятельности людей (1. Т. 4. С. 138).

Вопрос о соотношении объективных закономерностей и сознательной деятельности людей, объективного и субъективного в историческом процессе представляет суще-

ственную особенность проблематики общественного развития, которая предполагает формирование проблемной ситуации в лекции. С одной стороны, исторический процесс предстает как цель сознательных, целенаправленных действий исторических личностей, стоявших у истоков поворотных событий, оказывавших огромное влияние на дальнейшее развитие общества, а с другой — как процесс, осуществляемый действием скрытых от непосредственного наблюдения подспудных сил. Развитие общества — закономерный, естественноисторический процесс, т. е. сложное переплетение объективных закономерностей и сознательной деятельности людей. Содержание этого противоречия многоаспектно и может рассматриваться в разных лекциях. Или, например, характеристика Марксом социальной революции как трагедийного жанра. Как ее примирить с представлением о социальных революциях как локомотивах истории?

Гипотеза. Выдвижение учебной и научной гипотезы осуществляется в единой форме: это должно быть наиболее обоснованные предположения. Например, проблема соотношения рыночного и планового способов регулирования экономики в социалистическом обществе. Одни авторы, опираясь на положительный опыт некоторых стран, отстаивают приоритет рыночного регулирования экономики. Другие, напротив, считают рынок несовместимым с социализмом, указывая на трудности, которые переживают такие страны, как Югославия, Венгрия. Авторы третьей концепции предлагают сочетание плановых и рыночных механизмов. Эта гибкая реалистическая позиция была четко сформулирована М. С. Горбачевым на I Съезде народных депутатов (3).

Сопоставление гипотез. Поскольку частнонаучная и философская проблемы нередко имеют различные, зачастую альтернативные решения, противопоставление различных гипотез рекомендуется использовать для создания проблемной ситуации. Например, гипотезы о происхождении человека. Имеется гипотеза, согласно которой люди — космические пришельцы. Решает ли она проблему возникновения человека? Может ли она быть опровержением концепции Ф. Энгельса, изложенной в его работе «Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека»? Другая гипотеза объясняет возникновение человека генетическими мутациями, вызванными резким изменением радиационного фона. Достаточно ли биоло-

гических предпосылок для возникновения человека? Почему мы называем основные положения работы Ф. Энгельса концепцией? Подтверждается ли она практически?

Практическая апробация гипотезы и философские выводы из нее. Гипотеза, подтвержденная практикой, становится теорией. Всякая научная теория обладает мощным прогностическим потенциалом, служит основанием научного предвидения событий в природе, обществе, в познании. Предсказательная сила теории издревле использовалась наукой и практикой. Но относительность научных знаний обусловливает и относительную истинность научных прозгнозов, которая вскрывается, обнаруживается, дает о себе знать в общественной практике. В преподавании философии проблемную ситуацию нетрудно создать сопоставлением научного прогноза с реальным ходом событий, а также сопоставлением различных прогнозов. В частности, имеется существенное различие между научно обоснованным предвидением, построенным на глубоком теоретическом фундаменте, и прогнозом, опирающимся на искусственное упрощение сложных процессов. Например, наша история является свидетельницей неоднократных заявлений о построении в ближайшие десятилетия коммунизма, но такого рода прогнозы нельзя никак назвать научными.

В условиях переломной эпохи в развитии человеческой цивилизации проблемы общественного прогресса и будущего человечества — центральные в социальном предвидении — являются объектом острой и непримиримой идейной борьбы. Какая судьба уготована потомкам — удовлетворение разумных потребностей и высвобождение творческих сил человека или экологическая катастрофа и ядерное всесожжение? Как будет происходить эволюция капитализма и социализма? Как будут развиваться отношения между ними? Ожидает ли человечество конвергенция капитализма и социализма или конфронтация направлений развития и отношений? Эти коренные проблемы решаются в сегодняшней социальной деятельности, исходящей из современных тенденций исторического развития, из возможного и желаемого будущего. Разрешение подобных проблемных ситуаций учит студентов использовать при анализе научный инструментарий, предостерегает от упрощенного и облегченного взгляда на перспективы общественного развития, ибо

диалектико-материалистический метод превращается в свою противоположность, когда им пользуются как шаблоном, по которому перекраиваются исторические факты.

Сопоставление интерпретаций одного и того же вопроса в философской литературе. Например, в статьях Р. А. Аронова и В. В. Терентьева (6) и В. И. Шинкарука (21) представлены противоположные интерпретации отношения В. И. Вернадского к философии. Здесь же противопоставляются две концепции: признание существования нефизических форм пространства и времени и отрицание существования каких-либо иных форм пространства и времени, кроме физической.

В литературе последних лет особенно много разночтений по проблемам социальной философии марксизма. Укажем на проблему социальной структуры общества: решает ли ее сталинская концепция так называемой трехчленки, т. е. выделение рабочего класса, крестьянства и «прослойки» — интеллигенции? Или же социальная структура социализма более сложна и требуется новый философско-социологический инструментарий для ее научного анализа? Каков механизм реализации прогноза основоположников марксизма о стирании социально-классовых различий и возникновении социально однородного общества?

Существенные разночтения встречаются все чаще в философской литературе и по вопросам развития общественно-экономических формаций, направленности исторического процесса и его смысла. Насколько правомерно отыскивать смысл исторического процесса в объективности самой истории? И не заключается ли он в цели, которую реализуют сами люди? История создается человеком, но благоприятна ли она для него? История — это совокупный результат деятельности людей, а вот совпадает ли он с намерениями и интересами самих людей? Богатейший материал для конкретного разговора по этим сложнейшим проблемам дают, в частности, выступления на I Съезде народных депутатов. Показательно в этом смысле выступление Ч. Айтматова. «Как изжить в целом обществе психологию отчужденности и этакого ханжеского отношения — ухватить побольше, а поработать поменьше? — ставит проблему оратор и отвечает: — Для этого надо думать о самой системе общества, о коренных ее свойствах, о ее неполноценности...

Не следует превращать понятие социализма в икону. Надо не молиться на социализм, а социализм, — во все более обогащенной и разработанной форме, — должен служить людям для созидания и благоденствия» (5).

Актуален сегодня и поиск ответа на вопрос, отчего общественные институты, созданные человеком, начинают господствовать над ним, например политические структуры, которые отчуждаются от людей и развиваются уже по собственным законам? Всегда ли прогресс одних общественных явлений (социальных групп, организаций и институтов, форм деятельности, явлений культуры и т. д.) протекает вместе с прогрессом других или он осуществляется за счет их регресса? Очень глубока проблема единства и взаимосвязи различных факторов истории. Поскольку история — бесконечное разнообразие действий людей, можно ли говорить о ней как едином всемирно-историческом процессе?

Моделирование этапов познания сущности. В. И. Ленин писал, что познание есть движение от неполного знания к более полному и более точному, от сущности первого к сущности второго, третьего и так далее порядка. Характеристика этих этапов познавательного процесса вызывает необходимость противопоставления выдвигавшихся по мере развития науки точек зрения и уяснения их достоинств и недостатков. Такой проблемный анализ поможет студентам глубже осознать преимущества диалектико-материалистической концепции без заучивания ее как некой догмы, а в процессе самостоятельного усвоения ее принципов. Например, при изучении сущности государства. Критику В. И. Лениным различных концепций государства можно представить как движение альтернативных представлений, связанное с развитием познания и влиянием на него классовых интересов.

Определение понятий. Овладение философскими знаниями в значительной мере обусловлено глубоким усвоением понятий и категорий. Энгельс определял философию как искусство оперировать понятиями. Учитывая изменчивость понятий, их гибкость, доходящую, как подчеркивал В. И. Ленин, до тождества противоположностей, преподаватель создает проблемную ситуацию, связанную с историей их формирования и развития. Например, термин «революция» употребляется применительно и к науке (революция в физике на рубеже XIX—XX вв.), и к технике (промышленная революция конца XVIII в.), и к куль-

туре (культурная революция). В то же время мы употребляем и понятие «прогресс», которое также характеризует развитие науки, культуры, техники, общества в целом. Выявление различий между этими понятиями носит бесспорно проблемный характер, активизирует студентов в поисках соответствующих определений названных понятий, особенно если оно дополняется вопросами типа: «Когда наука стала превращаться в непосредственную производительную силу?», «Были ли изобретатели паровой машины учеными?», «Какое образование имел Эдисон?» и т. д.

Решая проблемную ситуацию, связанную с определением понятия, студенты знакомятся с некоторыми законами логики (например, закон обратного отношения между объемом и содержанием понятия и др.). Развитие современного научного знания сопряжено с *интеграцией и дифференциацией* его различных областей. Место философии в системе наук невозможно представить без учета этих процессов и возникающих на их основе проблем. Но и в историческом плане связь философии с естествознанием имела огромное значение и для самой философии, и для естествознания. Поиск ответов на проблемные вопросы типа: «Почему именно Д. И. Менделеев открыл периодический закон? Как объяснить, что А. Эйнштейн создал теорию относительности, а А. Пуанкаре лишь сформулировал основы специальной теории относительности?» — существенно углубляет философские знания студентов.

В то же время необходимо учитывать не только позитивные, но и негативные последствия этих процессов, обостряющих противоречия познания, которые имели место в истории философии (вспомним, например, отождествление философских и естественнонаучных понятий) и на современном этапе развития науки. Дифференциация в науке приводит к формированию ее относительно обособленного понятийного аппарата, законов и категорий. Процесс интеграции порождает тенденцию к применению понятийного аппарата одной области науки в другой. Это приводит подчас к подмене понятий, так как вместе с переносом терминов из одной предметной научной области в другую осуществляется частичный или полный перенос их значений. Популярность новых и продуктивных в теоретическом отношении наук создает предпосылки для некритического перенесения терминов об-

щенаучного характера на почву конкретной науки или на почву философии. И в том, и в другом случае создается видимость приращения научного знания, а фактически имеет место простой (и далеко не всегда безобидный) перевод имеющегося знания на другой язык. Данная особенность развития научного знания должна быть известна студентам (коль скоро мы призваны помочь им в ориентации в мире научного познания) и должна использоваться для создания проблемных ситуаций в лекциях и семинарах. Примеры педагог подбирает в соответствии с профилем вуза.

По содержанию наука включает в себя гуманитарные, естественные и технические области знания, которые наряду со сходством имеют существенные различия. Противоречия между гуманитарными и естественнотехническими аспектами научного знания также служат основанием для формирования проблемной ситуации. Данные противоречия определяют решение таких глобальных проблем, как сохранение мира, интеграция человеческого сообщества, сохранение природной среды и т. д. Тем самым философия в условиях вуза становится инструментом гуманитаризации образования, насущной потребностью в деле формирования специалистов.

Как уже отмечалось, проблемная ситуация нередко выражает противоречия развития всей духовной культуры, неотъемлемой частью которой является философия. Несомненно, например, взаимодействие религии и философии, философии и нравственного сознания, философии и искусства и т. д. Борьба с религиозными предрассудками или философское обоснование религии во всей истории культуры были сопряжены с выдвижением сложнейших познавательных проблем, по-разному решавшихся наукой, религией, философией и получавших своеобразное отражение в нравственном, правовом, политическом, художественном сознании. Сильные стороны идеализма и религии (что несомненно обеспечивает их сохранение и воспроизводство в русле общечеловеческой культуры) — углубленный интерес к личности, субъекту познания и практики, абсолютизация духовного и связанных с ним ценностей человеческого бытия: морали, искусства, гуманизма. Тем самым идеализм и религия вносили своеобразный позитивный вклад в борьбу идей, сообщавшую мощный импульс развитию философии. Названные проблемы необходимо использовать на занятиях для столк-

новения мнений, концепций, получивших свое выражение в идейной борьбе и социальной практике.

Значительное место занимал в истории философии вопрос об отношении к эмпирическому уровню общественного сознания, которое определялось как «наивный реализм», «здравый смысл» так называемого нефилософствующего субъекта. И сегодня в преподавании философии невозможно отвлечься от данного уровня общественного сознания. Напротив, его необходимо изучать, используя для создания проблемных ситуаций. Например, уместно выявить противоречие обыденно-эмпирического и философского понятий пространства, времени, движения, предложив студентам в письменном виде (анонимно) определить, что они понимают под пространством, временем и т. п. Такой опрос можно осуществить либо на семинаре, либо в конце лекции, но обязательно до того, как лекция на данную тему состоится. Тогда, обобщив ответы, педагог выявит в них и обыденные представления (кстати, весьма хорошо согласующиеся с метафизическими), и субъективно-идеалистические, и чисто формальные, догматические, бессодержательные. Например, на вопрос «Что такое пространство и время?» студенты отвечают: «Формы существования материи». Эти определения, взятые из школьного учебника по обществоведению, не раскрывают содержания названных понятий, их специфику.

Зачастую обыденное сознание реализуется в форме мыслительных и речевых штампов, некоторых заученных, но не осмысленных и не доказанных и потому бессодержательных суждений. Развенчание штампов может послужить способом создания проблемной ситуации. Эйнштейн подчеркивал, что у истоков научного мышления лежит «акт удивления», «когда восприятие вступает в конфликт с достаточно установившимся для нас миром понятий. В тех случаях, когда такой конфликт переживается остро и интенсивно, он, в свою очередь, оказывает влияние на наш умственный мир» (22. С. 133). Это рассуждение вполне применимо к шаблонам и стереотипам мышления, к заученным выражениям, штампам. Например, подобными штампами звучат подчас рассуждения студентов о решающей роли народных масс в истории и личности, которая «никакой роли в истории не играет». Преподаватель поставит вопрос: как согласовать эти утверждения с пушкинским «Народ безмолвствует...» или

с тем, что радио, телевидение, газеты сообщают о крупных общественно-политических мероприятиях (съездах, конференциях и т. д.) и пестрят персоналиями, ссылками на выступления тех или иных общественно-политических деятелей?

Отвечая на этот вопрос, преподаватель дает определение понятия «народ» как исторически меняющейся совокупности классов и социальных групп, которые в силу своего объективного положения в обществе заинтересованы в решении задач его прогрессивного развития. Народ — и субъект, и объект истории. Как объект истории он является элементом производительных сил общества и в этом качестве может творить историю «молча». В антагонистических формациях прошлого трудящиеся классы, входящие в состав народа, представляли собой страдающую массу, которая испытывала на себе гнет социального неравенства (экономического, политического, духовного, национального и т. д.). Как субъект истории народ обеспечивает развитие духовных и производительных сил общества, является носителем активного протеста против условий угнетения, движущей силой революций, прогрессивных процессов в обществе. Данный методологический инструментарий может быть применен при анализе деятельности субъектов современного исторического процесса.

Неиссякаемым источником проблемных ситуаций служит искусство, особенно художественная литература, которой присущи огромная сила философских обобщений, глубина понимания социальных процессов, гуманистический пафос. Например, характеристику массового сознания в романе А. Платонова «Чевенгур» рекомендуется использовать для создания ряда проблемных ситуаций, связанных с изучением сущности и структуры общественного сознания, революционной ситуации, диалектики стихийности и сознательности в революционной практике и т. д.

Серьезный методический интерес представляет и диалектика научного и вненаучного фактуального знания. Эмпирические, художественные, публицистические, юридические и другие факты составляют массив так называемого вненаучного фактуального знания. Их противоречие с научными фактами и философскими понятиями создает проблемные ситуации, имеющие определенную трудность для разрешения. Так, эмпирические факты отражают явления действительности в их единичном бы-

тии, в них лишь констатируется наличие или отсутствие у явлений некоторых свойств, но невозможно установить, являются ли они случайными или необходимыми и какова их связь с породившими их законами, так как они не обладают признаками системности.

Противоречие обыденных и научных фактов и философских обобщений используется как основание проблемной ситуации. Так, например, в журнале «Наука и жизнь» была опубликована статья о фактах существования так называемых эзотерических знаний у представителей африканского племени дагонов. Французские этнографы установили, что эти знания включают сведения о строении Вселенной, соответствующие современному состоянию космогонической теории. Или факты, указывающие на существование парапсихологических явлений: их охотно распространяют журналисты на страницах газет, журналов, в телевизионных передачах. Как они соотносятся с марксистским учением о возникновении сознания, с положением о нематериальности сознания как идеального продукта материи?

Преподаватель должен учитывать также специфику различного рода фактов: общественно-научных, естественнонаучных, публицистических, художественных и т. д. Знание особенностей различного рода фактов предполагает, в частности, учет их своеобразной структуры, которая включает в себя информацию о действительности, ее интерпретацию, операциональную сторону (т. е. способ, каким факт получен) и знаково-коммуникативную (т. е. язык, с помощью которого дается его описание). Есть множество возможностей создания учебных проблемных ситуаций на основе использования названных компонентов структуры факта: это и противоречие между различными коммуникативными системами, на языке которых дается описание факта (например, «материализм», «реализм» — термины, употребляющиеся для характеристики определенных мировоззренческих установок); это противоречие в интерпретации философских выводов из одного и того же факта (например, вывод из факта зависимости массы от скорости движения); это и опровержение факта путем доказательства научной недобросовестности способов его установления; это и оценка содержащейся в нем информации и т. д.

Особое место сегодня, в условиях демократизации и гласности, занимает публицистические факты. Их па-

литра чрезвычайно широка: будничные, необычные, сенсационные, полемические, дискуссионные, актуальные, злободневные, оперативные и другие факты. Их использование и критическая оценка, обращение к острым проблемам общественного развития, получающим специфическое публицистическое освещение, дают простор для создания учебной проблемной ситуации. Особое место сегодня принадлежит художественной публицистике. Например, в работе И. Клямкина (13) рассматривается острейшая проблема формы социалистической государственности в СССР в переходный период, вопрос о неизбежности и необходимости сталинизма с присущей ему административно-командной системой управления страной и мощным репрессивным аппаратом. Или в статьях А. Нуйкина (17) называется проблема, имеющая большое философское значение: анализ процессов в сфере идеологии в условиях перестройки и определение социальной базы этих процессов, т. е. какими социальными группами они представлены.

Перечень таких проблемных ситуаций может быть продолжен любым педагогом, опирающимся на объем сведений, предоставляемый современным состоянием науки и общественной жизни и его собственными научными интересами, культурным кругозором, методическим опытом. Важно только в качестве предварительного итога подчеркнуть, что любой предмет философского рассмотрения допускает возможность создания множества проблемных ситуаций, каждая из которых раскрывает его с определенной стороны, представляя относительно самостоятельный интерес.

Поскольку научные проблемы различаются по степени их обобщенности и мировоззренческой значимости, постольку возникает необходимость их отбора, диктуемая методическими требованиями. Критерии этого выбора определяются, во-первых, особенностями аудитории: ее профессиональными интересами и познаниями в области общественных и естественных наук, возрастом и производственным опытом (что особенно важно в условиях вечернего и заочного обучения). Во-вторых, они определяются целевой установкой лекции или семинара. Следует также учитывать, что в любом занятии существует некоторая иерархия проблем, находящаяся тем не менее в подчинении у основной целевой установки.

В какой форме осуществляется учет особенностей

аудитории при создании проблемных ситуаций? Прежде всего любой текст должен отвечать критерию информационной насыщенности. Последнее является выражением меры новизны сообщения. Отсутствие новизны означает отсутствие информации, сообщение в таком случае банально. Требование информационной насыщенности реализуется лишь при условии учета особенностей аудитории, уровня ее знаний и профессиональных интересов. Соответственно и проблемная ситуация создается с учетом этих особенностей аудитории. Для конкретной аудитории сформулированная задача не обязательно бывает в полном смысле проблемой, так как ее решение известно и не содержит для нее познавательных трудностей. Например, в экономическом вузе, где преподавание политической экономии предшествует изучению философии, в определении критериев общественного прогресса неизбежно указание на уровень развития производительных сил. Однако эта сфера не составляет для них познавательных трудностей, как и диалектика производительных сил и производственных отношений. Поэтому в этой аудитории проблемный подход целесообразнее применить при изучении другого круга вопросов. В этом плане представляет интерес проблема соотношения стихийности и сознательности в историческом прогрессе, например вопрос о том, почему все предшествующие социализму общественно-экономические формации возникали стихийно, а социализм надо строить сознательно? Весьма полезно обсуждение вопроса об особенностях диалектики базиса и надстройки переходного периода, о том, как она согласуется с характеристикой данного процесса в предисловии к «Критике политической экономии» К. Маркса.

Требование информационной насыщенности предполагает также лаконичность изложения: при наименьшем объеме знаковых единиц текст должен передавать максимум информации. В то же время он обязан отвечать критерию информативности, т. е. мере адекватности смыслового восприятия и интерпретации реципиентом его содержания. Это не количество информации, а та ее часть, которая может быть понята адресатом. Преобладание абстрактных теоретических обобщений, раскрывающих наиболее общие законы развития природы, общества, человеческого мышления и познания, делает философский текст суперабстрактным и чрезвычайно сложным для понимания.

Информация, содержащаяся в философском тексте, станет более понятной, если будет опираться на сведения, полученные студентами при изучении других, конкретно-научных дисциплин. Проблемная ситуация создается на их основе, точнее говоря, на основе философских выводов из наук, изучаемых студентами в определенном вузе. Это, в сущности, означает единство принципа проблемности и требования профилирования преподавания философии. Такой подход создает положительные психологические установки студентов на восприятие философии и помогает им в понимании ее сложного материала.

Важнейшим методическим требованием к любой лекции на любую тему является определение ее целевой установки, на основании которой формируется соответствующая структура лекции с присущим ей соподчинением частей. Ведь одна из главных задач лектора — быть понятым аудиторией. А критерием понимания и является свободная ориентация студентов в определении основной цели сообщения. В выявлении основного замысла лекции центральное место занимает проблема, разрешению которой подчинен весь текст. Например, в лекции на тему «Личность и общество» центральная задача — формирование понимания ответственности личности перед обществом, понимания того, что не только великие, но и обычные личности участвуют в историческом творчестве, влияют на ход и исход исторических событий и процессов. Преодолевать пассивность, иждивенческие настроения, социальную апатию, даже антиобщественные эгоистические установки можно, обращаясь к проблемному изложению. Что такое личность, каковы объективные и субъективные основы ее формирования, какова роль личности в истории, всегда ли она бывает конструктивной, чем она определяется (какими социальными и социально-психологическими, а также характерологическими особенностями личности, ее местом в общественной иерархии, в социальной структуре общества и т.д.) — таковы важнейшие структурные элементы лекции, подчиненные данной задаче.

Поскольку проблемность выступает всеобщим принципом преподавания философии, мы должны подчеркнуть, что основной массив методических приемов и средств направляется на реализацию этого принципа. Организующей при этом является некая проблема, например некоторая мыслительная задача, решаемая в лекции, на се-

минаре или во время индивидуальных консультаций (методический инструментарий которых, к сожалению, у нас недостаточно разработан). Это могут быть и вопросы студентов, в которых выявляются противоречия познания, названные выше. Иногда в связи с названными вопросами возникает так называемая мнимая проблема или проблема, не имеющая в данный момент своего решения. Однако и доказательство неразрешимости некоторых проблем, и выявление так называемых мнимых проблем методически оправдано, поскольку позволяет подвергнуть научной критике основания их возникновения. Оживленный разговор на семинаре нередко возникает при столкновении двух или трех, четырех точек зрения студентов. Семинары-диспуты, семинары-конференции, деловые игры — весь арсенал активных методов обучения немыслим без проблемности. Из всего сказанного можно сделать вывод: реализация принципа проблемности обучения — наиболее перспективный путь формирования личности студента, его философской и политической культуры, поэтому необходим дальнейший поиск методических форм и приемов, наиболее адекватно отвечающих этому принципу.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Горбачев М. С.** Об основных направлениях внутренней и внешней политики СССР. Доклад на Съезде народных депутатов СССР 30 мая 1989 г. М., 1989.
4. **Горбачев М С.** Революционной перестройке — идеологию обновления. Речь на Пленуме ЦК КПСС 8 февраля 1988 г. М., 1988.
5. **Айтматов Ч.** Выступление на съезде народных депутатов СССР//Известия. 1989. 4 июля.
6. **Аронов Р. А., Терентьев В. В.** Существуют ли нефизические формы пространства и времени?//Вопросы философии. № 1. 1988.
7. **Бадмаев Б. У.** Что значит проводить занятие проблемно?// Политическое образование. 1988. № 2.
8. **Библер В. С.** К философской логике парадокса//Вопросы философии. 1988. № 1.
9. **Белостоцкая Н. Г.** Из опыта комплексной работы над лекцией. М., 1985.
10. **Габинский А. А.** Проблемное преподавание общественных наук. Орел, 1986.
11. Из опыта проблемного обучения философии в вузах. М., 1982.
12. **Кириллов В. И.** Методологические основы лекционной пропаганды. М., 1981.
13. **Клямкин И.** Какая улица ведет к храму?//Новый мир. 1987. № 11.
14. Ленинская теория отражения как методология научного познания. Минск, 1985.

15. Методологические проблемы теоретического познания. М., 1986.
16. Методы научного познания и физика. М., 1985.
17. **Нуйкин А.** Идеалы и интересы//Новый мир. 1988. № 1, 2.
18. **Ойзерман Т. И.** К вопросу о практике как критерии истины// Вопросы философии. 1987. № 10.
19. **Одинцов В. В.** Какой быть методике лекционной пропаганды? М., 1984.
20. Природа научного открытия. М., 1986.
21. **Шинкарук В. И.** К вопросу о философских взглядах В. И. Вернадского//Вопросы философии. 1988. № 7.
22. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
23. **Эйнштейн А.** Физика и реальность. М., 1965.

§ 2. Некоторые приемы формирования творческого мышления студентов

В современном преподавании общественно-научных знаний, в том числе философии, преподаватель должен уметь (легко и доступно, поскольку это нужно именно для учебных целей) делать с теориями, по сути, то, что сделал почти век назад с идеями марксизма В. И. Ленин и что было крупным шагом в развитии марксизма. Между тем историческое смещение тогдашнего общественного бытия относительно его марксистского теоретического объяснения было во времена В. И. Ленина менее чем полувековым. Сегодня перед преподавателями резко обозначается дилемма: учить ли студентов знанию идей как исторических ценностей самих по себе или брать названные идеи как только рабочее средство для объяснения сегодняшней действительности, превращая учебный процесс, соответственно, в творческое их переосмысление? Сегодняшняя социальная действительность, перестройка подталкивают преподавание общественно-научных знаний ко второму пути.

Метод творческого обучения в преподавании философии с необходимостью вырастает уже из практики применения проблемного метода. Проблемное обучение в какой-то степени тоже привносит с собой в учебный процесс момент творчества: знания и здесь не выдаются сразу готовыми, а добываются. Правда, момент творчества представлен в проблемном обучении только в жестком, заданном режиме, он направляется жесткой логической необходимостью, учебной ситуацией и т. д. Одновременно такой заданностью привносится установка на догматизацию чистого, формализованного проблемного процесса, который в жизни почти не встречается.

В творческом процессе знания получают в результате сложного выбора из альтернатив; однозначной необходимости в развитии знания перед преподавателем уже не стоит. Объяснения даются студентам не в виде каждый раз единственно научного, а в виде версий, имеющих под собой (и не обязательно во всем) объективные исторические прообразы. Творческое обучение выявляет, какие в принципе возможны объяснения изучаемой действительности, кроме когда-то принятых, какие альтернативы в истории развития знания по предмету были в свое время отвергнуты или вообще не были предложены (7).

Творческое обучение открывает студентам новое видение действительности, когда предполагается объяснение явлений различным образом. Оно допускает многозначные прочтения тех объяснений, какие давались и даются каким-то явлениям в сегодняшней науке, в широком общественном сознании и, наконец, в современном обучении. В общем можно сказать, что творческий подход как бы накладывает «печать неизбежного падения» (1. Т. 21. С. 276) на существующие объяснения (объяснения учебных теорий и стоящих за ними реальностей).

Начетническое обучение давало студентам знания в виде неких концептуальных директив, которые следовало лишь заучивать и почитать. Мышлению обучаемых задавалась своя (образовательно-интеллектуальная) командно-административная схема работы. Такой способ подачи знаний, если прибегнуть к сравнению архитектора с пчелой (1. Т. 23. С. 189), формировал из будущих специалистов в большей мере «пчел», нежели «архитекторов». В психологию и в мировоззрение обучаемых по такой «технологии» обучения закладывалась установка принимать идеи готовыми, не подлежащими критике или иным толкованиям. Включение в учебный процесс элементов творчества позволяет, на наш взгляд, вывести мыслительную деятельность студентов из коридора командно-задаваемой однозначности. Учебный процесс, построенный по принципу творчества, ориентирован на воспитание у специалистов мышления, способного на реконструкцию заданного объяснения «разумной действительности». Специалист, воспитанный на смелой мысли, гораздо легче перейдет к реконструкции самой действительности, чем специалист-исполнитель.

Методически творческий способ обучения строится следующим образом. Преподаватель сначала, как и обыч-

но, сообщает студентам какую-то информацию о предмете учебного рассмотрения и иллюстрирует изложенное наглядной знаково-образной записью (структурно-логической схемой, графиком, таблицей и т. д.). А вот дальше он наглядный образ из режима иллюстрации к словесно изложенному знанию переводит для студентов в режим модели, реинтерпретирующей это знание, делает инструментом «испытания» знания на диалектическую «гибкость», материалом для его преобразования. Используя относительную независимость знаково-образных моделей выражения знания по отношению к его понятийному, концептуальному содержанию, преподаватель перекомбинирует структуру связей между информационными блоками в первоначальной модели. Полученные знаково-образные модели новых объяснений (уже новых) он превращает обратно в некие иллюстрации еще не выданной студентам учебной информации, под которые конструирует новые концепции (или их новые интерпретации).

В общем преподаватель выполняет перед студентами те же гносеологические операции, что и исследователь в конкретных (например, технических) науках, когда, глядя на кривые на экране осциллографа, он объясняет поведение объектов, воспроизводит в своем представлении облик объекта по характеру сигнала на экране локатора. Потом, варьируя полученные кривые, исследователь-экспериментатор создает описательные образы тех реальностей, какие он хотел бы видеть на месте испытываемых образцов техники. Это похоже на то, как если бы герой древнегреческого мифа Персей смотрел на щит, стремясь увидеть Горгону, но при этом мог бы, подправляя изображение на щите, конструировать по нему (в качестве «проектного задания») внешний вид самой Горгоны. Вариации с отражением в зеркале выступали бы тогда своего рода гносеологическим заказом для реконструкции натуры отраженного предмета.

«Переворачивая», «вывертывая» (2. Т. 29, С. 99, 131, 135) структуры, в которых знаковым образом или графически выражено понятийное содержание (с помощью компьютера это делать удобнее), преподаватель строит не известные для студентов сочетания из известных элементов информации. Под каждую искусственно изготовленную модель предмета он комбинирует образ возможного предмета средствами уже понятийными. Концептуальная характеристика предмету дается, так сказать,

заочно, т. е. по дидактической знаково-образной модели самих характеристик.

За научным обоснованием правомерности таких «вольных» обращений с формальным аппаратом концептуальных знаний, каким выступают по отношению к системам понятий наглядные (образно-знаковые) конструкции, преподаватель может обратиться к опыту применения подобного приема (но с математическими моделями) при производстве идей в науке. Например, довольно широко пользуются этим способом физики. П. Дирак «вывел» идею позитрона, опираясь на предварительное преобразование уравнения движения электрона. Он придал решению данного (второй степени) уравнения отрицательное значение, исходя из математической допустимости такой операции. Спроектированную «дырку» в энергетических уровнях электронного поля атома он «одел» потом в характеристики элементарной частицы, названной, соответственно, позитроном. Как по «косточке ископаемого», был воссоздан искусственно концептуальный «организм» описания предмета. В дальнейшем под этот образ частицы были организованы направленные поиски и был открыт действительный позитрон (8). По логике этого творческого приема был создан П. Дираком и образ магнитного монополя, а в настоящее время физиками конструируется гипотетический мир физических частиц сверхсветовых скоростей — тахинов (3).

В каких случаях при изложении философского знания лучше прибегнуть к методу творчества? И каким образом? Как показывает опыт, для применения такого способа обучения наиболее подходят темы: «Основной вопрос философии», «Познание как отражение», «Методы научного познания», «Природа», «Общество», «Прогресс», «Будущее».

Возьмем, к примеру, основной вопрос философии. Без глубоких для начала объяснений, а в порядке просто констатации реального отношения человека к сегодняшнему миру преподаватель дает студентам формулу (знаково-образную модель) первичности природы по отношению к сознанию « → » (где дерево символизирует природу, а человеческая голова — дух). Теоретических знаний о материалистическом решении основного

вопроса философии и даже о самом этом вопросе у студентов еще нет, но для принятия этой концепции им достаточно и обыденного сознания. После того как в сознании студентов улеглось первичное знание из содержания темы, преподаватель осуществляет собственно преобразование исходной простой формулы. Для начала он переворачивает формулу материалистического решения основного вопроса и получает «[illegible] → [illegible]». Новая формула символизирует уже идею, что природа производна от духа. Такая взаимная расстановка природы и духа оговаривается преподавателем как научно неверная, но формально возможная.

Несмотря на то что самого понятийного знания об идеализме преподаватель студентам еще не давал, они уже видят ту философию, которую он только наметил им дать. Более того, они могут сами охарактеризовать общую суть спроектированного решения основного вопроса философии, опираясь всего лишь на знание общего смысла формулы «предыдущего — материалистического». Развернутая в понятиях сама концепция идеализма предстанет в преподавательском изложении уже как развитие той первичной информации, которая считана студентами с модельного образа. Предложенные студентам обе модели — материалистическая и идеалистическая — станут сами совокупной моделью для организации информации о самом основном вопросе философии. Другой вариант преобразования: образы-символы остаются на старых местах, а вектор первичности-вторичности меняется на обратный, и получается: «[illegible] ← [illegible]». Здесь философские предикаты «первичное» и «вторичное» разведены с механическими позициями «первое» и «второе». Под наглядный образ обозначенных двух способов «отсчета» преподаватель выдает информацию о содержании философских понятий «первичное» и «вторичное».

Из приведенного простого примера видно, что творческое обучение и обучение путем объяснения с применением иллюстраций отличаются друг от друга тем, что при творческом «телега» (наглядная модель к содержанию концептуального знания) ставится впереди «лошади»

(впереди самого знания, излагаемого в развернутой системе понятий). То что при иллюстративном изложении идет как вторичное, в творческом выступает в качестве первичного; запрещаемое становится рекомендуемым. Студенты в буквальном смысле видят то, чего они еще не знают. Ведя студенческое мышление от даваемой наглядным образом истины первого приближения к концептуальному знанию (к истине второго приближения), преподаватель постоянно сдвигает их мышление с простых очевидностей методом «натыкания на общие места» (2. Т. 15. С. 368).

Далее, комбинировать можно не только внутри формулы-модели, а и с самими моделями. Например, преподаватель совмещает материалистическую и идеалистическую картины соотношения духа и природы, накладывает их формулы друг на друга по общему для них элементу — природе. Получается « Ѳ → ⇞ → Ѳ » : первый дух творит природу, а другой, порождаемый природой, через природу же отображает в себе работу первого (абсолютного) духа по сотворению мира. Образовалась опять модель идеализма. Идеализма какого? Выше уже была найдена формула для идеализма, а это — нечто иное. Разворачивая интерпретацию данной знаково-образной модели в понятия, преподаватель раскрывает с его помощью — быстро и в принципах верно — суть идеализма гегелевского. О философии Гегеля В. И. Ленин говорил, что она отличается от материализма только добавлением «боженьки»; убрать «боженьку» — и получится просто диалектический материализм (2. Т. 29. С. 93, 215).

В соответствии с этой рекомендацией преподаватель убирает из модели «боженьку» (стирает первый дух), как убрал его когда-то Фейербах, и получает формулу « ⇞ → Ѳ ». Это опять материализм, и материализм тот, с которого началось, собственно, движение усложнения. Только усложнение в нем не закрепилось. Зато получилась новая модель — модель фейербаховского способа прочтения гегелевской новации. Объясняя получен-

ную модель отрицания (фейербаховского отрицания), преподаватель дает развернутое изложение того, как в истории случилось, что материализм в лице Фейербаха не смог принять гегелевскую критику недостатков старого материализма. Само же имя Фейербаха берется уже в качестве символа для обозначения фейербаховского способа оценки всего принципиально нового.

Далее, убрать «боженьку» из формулы « ☺ → 🌲 → ☺ » можно идя не назад, к старому материализму, а вперед. Для этого внутри материалистического решения нужно оставить что-то от гегелевского деятельного духа, от критики им слабостей старого материализма. От интерпретации данной ситуации преподаватель переходит к раскрытию студентам уже диалектического материализма. Совмещение двух разных образно-знаковых моделей — материалистической и идеалистической — можно провести на основе общего для них субъекта сознания (еще одна комбинация). При этом получается картина мира с двумя объектами природы:

« 🌲 → ☺ → 🌲 ».

Концептуальная интерпретация этой модели может быть такой, что одно и то же сознание, возникнув из природы, отображает природу и возвращает ей себя в виде преобразующей деятельности, т. е. «сознание не только отображает мир, но и творит его» (2. Т. 29. С. 194). Но возможна и такая интерпретация этой же формулы, согласно которой субъект якобы удваивает мир. В подтверждение данной версии называется философия, действительно признававшая такое удвоение и даже предлагавшая устранить один из миров. Который из двух? Тут преподаватель в своем изложении учебного материала дает три новые версии в развитии решения основного вопроса философии, показывая: позитивистское устранение объективного мира («экономию» на материальной реальности), метафизико-материалистическое решение («экономию» на деятельном духе) и диалектико-материалистический подход (у которого сознание и отражает мир, и творит его, а философы различным образом и объясняют мир, и проектируют его изменение).

Существует еще один способ преобразования нагляд-

ных, образно-знаковых моделей предметов и их интерпретаций. Возьмем для примера опять гегелевскую философию. На уровне самого первого приближения к истине ее можно изобразить формулой «Дл+Ид» (диалектика и идеализм). Формула для философии Фейербаха станет «Мф+Мт» (метафизика и материализм). Образно-знаковое изображение гегелевской философии в фейербаховском ее видении дает формулу «0 (ноль)+Ид». Оценка ее в таком виде действительно могла идти только в русле альтернативы: «Либо все принять (так поступали во времена Фейербаха гегельянцы) — либо все отвергнуть (именно так поступил сам Фейербах)». И Фейербах был в чем-то прав, что преподаватель и отмечает как достоинство фейербаховской критики гегелевского идеализма. Однако и Гегель, как ранее преподаватель уже отмечал, был тоже прав в критике старого материализма за его метафизичность.

Обе альтернативы справедливы, хотя они и отвергают взаимно друг друга. Преподаватель выдает студентам информацию об альтернативе «либо — либо», на почве которой оба философа строили свою критику предшествующих философских картин взаимоотношения бытия и духа. Он дает информацию о метафизике и диалектике, раскрывая образную ситуацию, представленную на моделях. Для творческого выхода из противоречия, сформулированного в ходе дидактического анализа критики Фейербахом гегелевского идеализма, а Гегелем — старого материализма, студентам предлагается осмыслить все элементы проблемы. Можно увидеть, что в принципе четыре элемента — «Дл», «Мф», «Ид», «Мт» (диалектика, метафизика, идеализм и материализм) — допускают составление еще двух возможных сочетаний: «Дл+Мт» и «Мф+Ид». На формулах это сделать легко. Концептуально развертывая первую формулу, преподаватель раскрывает студентам мир философии К. Маркса. Пытаясь дать концептуальную развертку второй, он показывает, что реально такой философии на сегодня нет. Формула не имеет адекватного концептуального выражения. Она — плод философского моделирования. Понятийно излагая ее вероятное содержание, преподаватель может отметить, что, взятая в качестве указателя для поиска, эта модель может вывести познание на современные идеалистические философские системы.

Варьирование можно провести и так, чтобы менялись

относительные визуальные размеры элементов информации в формулах: отдельные черточки, стороны, грани преувеличивались (или преуменьшались), сдвигались акценты в содержании понятий. Например, понятие «демократический централизм». Оно нейтрально пока относительно тех вариаций с его интерпретациями, какие могут быть подготовлены из формулы «Д+дЦ». Вариант «дЦ» — образная модель такой интерпретации понятия демократического централизма (и такой исторической его реализации в политической практике), о которой мы знаем из материалов истории нашего отечества 30-х годов: исчезающе мало демократического централизма и очень много централизма. Изменим акцент и построим обратный вариант: «Дц». Эта формула сориентирует изложение концепции демократического централизма (при оговорках, конечно, в адрес исторических границ применимости этих терминов) в тот отрезок истории нашего отечества, который начался с 1956 г. и получил новое развитие в 1985 г. Оперирование моделями позволяет воспроизводить перед студентами ситуации из истории, раскрывать логику их появления и меру разумности стоящих за ними реалий.

Наконец, способ поисково-творческого изложения учебного материала через использование наглядных знаково-образных изображений понятийной информации. Его можно бы условно назвать «калькулированием» (по аналогии с операцией счета древними латинянами на камешках: calculus — камешек), только в нашем случае вместо реальных камешков будут фигурировать знаково-образные элементы информации. Как из кубиков, преподаватель комбинирует из таких блоков формулы не известных студентам концептуальных образов действительности; мысль направляется на производство новых объяснений содержания концепций из учебных тем. Например, исходную формулу «суд истории» можно, вовсе не выходя за пределы формального аппарата мысли, стоящей за этим понятием, перестроить в формулу «история суда». Это будет уже новым освещением предмета, взятого для учебного исследования. Термин «история философии» можно преобразовать в «философию истории», в сопоставлении с которой сама история философии уже разделится в концептуальной «расшифровке» ее на философскую историю философии и историческую: у историка и философа будут разные прочтения историко-фи-

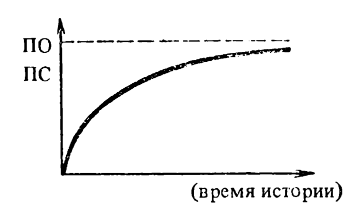
лософского фактического материала, поскольку он и исторический, и философский. В свою очередь, философия истории, взятая на фоне истории философии (тоже своего рода взаимное наложение формул), даст несколько вариантов объяснения исторического процесса.

«Доказательства в философии» и «философия в доказательствах» (5), «язык философии» и... «философия языка». Подобные обращения понятий тоже дают импульс мышлению к разработке новых подходов в исследовании и изложении философии и как науки (со своим языком), и как общественного сознания (жизни мировоззрения в языке) с выходом, например, в лингвистическую философию. «Перестройка философии» обращается в «философию перестройки», которая дает гносеологическую и социальную почву для нового прочтения идеи о самой перестройке философии (10). «Власть авторитета» и «авторитет власти», а между ними — информация о событиях в стране после января 1924 г. и до ноября 1929 г. (11). Понятие «Советская власть» преобразуется в синтез прилагательного «Советская» с существительным «власть».

Подобные «перевертывания» словосочетаний, понятий хорошо работают в учебном процессе по философии как средство выведения мысли обучаемых к новым ракурсам объяснения учебных материалов, к новым подходам для анализа и синтеза выносимых на занятия знаний, обучения студентов «технологии» творческого переосмысления «разумных действительностей».

Полезна и работа с графическими моделями учебных объяснений, целесообразно варьирование ими и переконструирование их. Возьмем для примера тему «Диалектика производительных сил и производственных отношений». В порядке иллюстрации к понятийному изложению того, как искажается равномерный рост производительных сил в истории под влиянием обратного действия производственных отношений (ПС и ПО), преподаватель предлагает наглядно-графическую модель взаимодействия ПС и ПО. (В начальные периоды той или иной общественно-экономической формации рост ПС происходит с ускорением, а перед ее гибелью затормаживается.)

Затем данную иллюстрацию преподаватель обращает для студенческого чтения в некий «протокол», фиксирующий в модельной форме историческое «поведение» названных «действующих лиц». Начинается работа с графи-



ком как с экспериментальной моделью, обыгрываются исторически действительные и возможные процессы. Под каждый вариант преобразования преподаватель дает развернутую концептуальную характеристику возможного события и исторической тенденции. В общем он опять меняет местами «лошадь» и «телегу».

Преподаватель может, например, убрать замедление в росте ПС от обратного негативного влияния на них со стороны ПО, т. е. «выпрямить» действительную линию исторического роста ПС. Затем, соответственно, он может дать характеристику самих экономических и социально-политических реалий, при которых такое неестественное для действительной истории движение ПС было бы возможным. И сам процесс «выпрямления» линии на графике можно взять за образно-знаковую модель для выражения каких-то изменений в обществе (в его экономике, политике, духовно-культурной жизни).

А если преподаватель изогнет кривую на графическом образе исторического роста ПС вверх? Получится картина постоянно ускоряющего действия ПО на ПС. Объяснение нового поведения объекта (формально возможного) будет либо отвергнуто, как нереальное, противоречащее действительной истории, либо переведено в русло иных интерпретаций. Например, можно взять общую историческую линию взаимодействия ПС и ПО: в истории в целом ПС росли действительно всегда с ускорением. Все революции и переходы общества от одних формаций к другим приводили в конце концов к все более ускоренному росту ПС. Возможная в общей истории общества, такая кривая неприемлема в качестве характеристики развития способа производства внутри отдельной общественно-экономической формации. Под одни и те же графические характеристики поведения объекта наблюдения преподаватель предлагает студентам альтернативные объяснения: «Этого не может быть, а это имеет место при таких-то условиях».

Можно «потолок» возможностей роста ПС в рамках одних и тех же ПО поднимать и опускать, смещать моменты выхода ПС за пределы своих ПО влево и вправо и потом под новые модели исторических ситуаций давать характеристики самому развитию способа производства при более раннем и более позднем образовании конфликта ПС и ПО. При этом студентам теоретически объясняют, за счет чего в обществе происходят такие процессы, или каким образом этого можно сознательно добиться, либо избежать, какими средствами: политическими, экономическими, духовно-культурными. Пример такого объяснения исторических ситуаций — это социальные революции, совершающиеся в странах с низко развитыми ПС и, наоборот, не совершающиеся там, где ПС, казалось бы, давно переросли свой «потолок».

Иной преподаватель такой перенос мысли с рисунка на действительность (а не наоборот) может и не принять, как якобы идеалистический подход. Недаром внесение деятельного начала в построение картины мира сложилось сначала в идеалистической философии. Материалистами оно долго воспринималось как проявление именно идеализма. Можно думать, как выразить движение в логике понятий, а можно просто наложить запрет на движение сохранения мировоззренчески чистого представления о вторичности понятий по отношению к действительности. История философии богата примерами, когда идеи, принимаемые за идеалистические, оказывались при дальнейшем углублении философского их познания материалистическими. Примененную перестановку первичного и вторичного, «телеги» и «лошади», можно выразить и в системе материалистического построения интерпретации. Например, так: студенты наблюдают за тем, как ведет себя модель объекта, и делают заключение о реальных процессах, происходящих в самом материальном объекте, и о возможных процессах. Преподаватель постольку объясняет вопрос «различным образом», поскольку меняет свое поведение и предмет объяснений.

Несколько слов о масштабах рационального применения творческого метода в учебный процесс. В творческом обучении мышление преподавателя и студентов работает на «два фронта»: всем приходится следить за двумя явлениями — за содержанием идей и за «технологией» их производства. Это трудно. Поэтому такой

способ обучения целесообразно применять лишь четыре-пять раз на протяжении преподавания всего курса философии, причем в темах наиболее выигрышных, как бы подготовленных для этого, о чем уже говорилось выше. Чаще же преподавателю лучше просто самому работать в творческом режиме, постоянно подыскивая подобный материал и постепенно вводя его в учебный процесс. При этом преподаватель специально не останавливает внимание студентов на «технологии» производства знаний. Сама атмосфера интеллектуальной работы преподавателя будет студентами улавливаться и усваиваться вместе с идеями, так как не только смысловая информация влияет на студенческое мышление, но и манера мыслительной работы преподавателя, атмосфера творчества.

Мы не утверждаем, что приведенные здесь способы творческой подачи учебного материала — это приемы, эвристика вообще. Мы лишь показываем на простейших примерах логику работы преподавателя при формировании у студентов творческого мышления, показываем суть метода учебного производства знаний. Среди трудностей применения этого метода кроме гносеологических надо отметить трудности социально-психологические и психолого-педагогические (9). Нестандартный способ мышления, к которому человек привыкает в атмосфере описанной выше системы формирования его знаний, может стать для него большой проблемой при общении с другими людьми, особенно с теми, кто привык к штампам раз и навсегда принятых толкований тех или иных идей, концепций. Творчески мыслящего специалиста нужно готовить в стенах вуза психологически и к тому, что его творческие находки будут часто «выплескиваться» вместе с «водой» нечетких формулировок, элементов «ошибочного» при критической оценке его новаторских предложений окружающими. Новые идеи на первых порах действительно бывают чаще всего просто догадками и «ошибками», и новатору не избежать упреков: «Это расплывчато и ошибочно», «Этого не может быть потому, что такого еще не было».

Творческий метод обучения — очень сильное гносеологическое средство для воспитания людей с высокой подвижностью мышления, людей ищущих. Преподаватель, если его беспокоит не только успех собственной учебной работы со студентами, но и дальнейшая судьба

его воспитанников, обязан учитывать социальные и психологические аспекты их последующей деятельности.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. **Барашенков В. С.** Процессы со сверхсветовыми скоростями// Философские проблемы гипотезы сверхсветовых скоростей. Сб. науч. тр./Отв. ред. Ю. Б. Молчанов. М., 1986. С. 5—40.
4. **Васильченко В. И., Вейнгольд Ю. Ю., Толбатов А. А.** Учить диалектике опираясь на диалектику//Вестн. высш. школы. 1987. № 7. С. 69—73.
5. **Гречко П. К.** Философия в доказательстве и доказательство в философии//Вопр. филос. 1988. № 6.
6. **Загвязинский В. И.** Преподавание как творческий процесс// Вест. высш. школы. 1987. № 7. С. 22—29.
7. **Левина Л. И.** Вариативность как основа научного творчества в проектировании//Проблемы диалектики научного познания. Межвуз. сб. науч. тр. Куйбышев, 1986. С. 78—85.
8. **Матвеев А. Н.** Квантовая механика и строение атома. М., 1965. § 95, 98.
9. **Реут В.** А может быть, не фантазеры? Откуда берутся «неприкаянные первооткрыватели»//Правда. 1988. 7 апр.
10. Философия и жизнь/Материалы Совещ. филос. общественности//Вопр. филос. 1987. № 7—12; 1988. № 1—2.
11. **Шмелев Г.** Перед поворотом//Правда. 1989. 3 февр.

§ 3. Социально-экологические рефлексии как средство активизации занятий по философии

Истинная философия — квинтэссенция духа своей эпохи, ее совесть и идейный стержень. В таком виде она привлекает внимание лучших представителей общества, а через них и массы людей. Современное общество стоит перед лицом ряда глобальных проблем — антивоенной, экологической, продовольственной, демографической, ресурсо-энергетической и др. Но если первая из этих проблем — задача предотвращения новой мировой войны, ликвидация ядерного, химического и других видов оружия массового уничтожения — давно уже привлекает внимание сотен миллионов жителей нашей планеты, то этого, к сожалению, пока еще нельзя сказать о других глобальных проблемах. Между тем от их решения зависит судьба всего человечества в целом и каждого человека в отдельности. Этим определяется необходимость повышенного внимания к ним — насущная задача любой отрасли науки и практики, каждой страны и каждого сознательного гражданина. К сожалению,

руководящие деятели и значительная часть трудящихся Советского Союза пришли к осознанию этой необходимости далеко не первыми в мире. Однако ход выборов народных депутатов всех уровней — выступления кандидатов в депутаты и депутатов, наказы избирателей, наша пресса — воочию показали, что понимание важности данных проблем растет и у нас. Тенденции эти были закреплены и развиты на сессиях Верховных Советов СССР и республик, на сессиях местных Советов. Это не означает, что тем самым мы уже добились коренного улучшения в охране природы на практике, в реальной жизни. Разрыв между словом и делом тут особенно велик.

В борьбе за ликвидацию этого разрыва, за подлинное спасение природы, а значит, и самих людей надо очень многое сделать. Не может стоять в стороне от этих вопросов и философия. Именно философия может и должна стать идейным ориентиром всей науки и практики в борьбе за их осуществление, а значит, за выживание человечества, за предотвращение его гибели из-за своих непродуманных эгоистических действий. Одной из причин охлаждения интереса людей к нашей науке в последние десятилетия, на наш взгляд, было как раз недостаточное внимание к проблемам, волнующим человека, в частности к вопросам охраны природы. Наши учебники и учебные пособия, наши лекции по философии в лучшем случае лишь упоминали о них, причем не только в 60—70-е годы, но даже и в 80-е. Но делалось это, как правило, неглубоко, поверхностно и, что еще хуже, зачастую необъективно, тенденциозно, не вызывая доверия у читателей, слушателей.

Серьезный порок современного материального производства — крайне низкий процент получаемого полезного продукта. По отношению к изъятому из земли сырью он составляет всего лишь от 1,5 до 5 %, а остальное идет в отвал, в различные производственные отходы, выбросы, загрязняющие среду обитания человека. Этот факт хотя и назывался не раз в нашей литературе, но главным образом для того, чтобы показать: вот до чего довел человечество «гнусный, разлагающийся капитализм», заставляя людей дышать отравленным воздухом и пить зараженную воду. Конечно, капитализм не очень-то считается со здоровьем трудящихся, но последние, объединяясь, заставляют его хотя бы частично делать

это, о чем наглядно свидетельствуют, например, успехи «зеленых» в большинстве развитых капиталистических стран (7.С.7—8). Но мы об этом часто умалчиваем.

Между тем в нашей стране экологические вопросы, как и многие другие, долгое время находились в застойном, если не сказать преступно запущенном состоянии. А многие экологи и философы, занимающиеся этими вопросами, делали вид, что не знают этого, не били тревогу и даже обвиняли «буржуазных экологов-алармистов» в якобы постыдном паникерстве. Более того, им — алармистам — предъявлялись претензии, что в отношении к природе они не усматривали разницы между странами с различным общественным строем.

В нашей литературе нередко утверждалось, что в СССР и других социалистических странах борьба с загрязнением природы всегда была поставлена неизмеримо лучше, чем в странах капитала, что коэффициент загрязнения на единицу продукции (будет ли это автомобиль или телевизор, коробок спичек или зубочистка) якобы у нас составляет всего 0,4, тогда как в развитых капиталистических странах значительно больше — 1,2, а в развивающихся — 1,6. Другими словами, нам и всему миру пытались внушить, что советским людям тут особенно беспокоиться нечего, ибо коэффициент загрязнения в странах социализма ниже в 3 раза сравнительно со странами капитализма и в 4 раза — с развивающимися странами (8).

Только теперь, когда гласность стала пробивать себе путь в печати и в устных выступлениях, становится все более очевидным, что это далеко не так. Пока нет публикаций, прямо отвечающих на вопрос о реальной доле загрязнений социалистических и капиталистических стран, но уже неоднократно в газете «Правда» и в других органах печати отмечалось, что материало- и энергоемкость промышленной продукции в СССР в 2—3 (иногда пишут в 1,5) раза выше, чем в развитых капиталистических государствах. В этих условиях для обоснования версии, будто бы наш коэффициент загрязнения в 3 раза ниже, чем в странах капитала, пришлось бы допустить, что советская технология в 6—9 раз чище, чем там. Но мы знаем, что это далеко не так. Наоборот, лицензии на более чистую и высокопроизводительную технологию мы пока еще закупаем на Западе. Однако приобретено их пока очень немного, так как оборудова-

ние это крайне дорогое. Следовательно, сама версия о трехкратном превосходстве нашей индустрии по своей чистоте от начала и до конца фальшива. А мы, философы, ее наивно подхватывали. Ясно, что замазывание экологических изъянов, как и сокрытие таких социальных язв, как проституция, наркомания, коррупция, не только не содействовало их устранению, но и, наоборот, лишь усугубляло их.

Между тем правдивое и мужественное привлечение внимания общественности к подобным изъянам заставило бы и наших технократов всерьез задуматься о том, как их устранять, а при проектировании новых предприятий — и предотвращать. Кроме того, оно вооружило бы информацией миллионы советских людей для борьбы за их ликвидацию, борьбы личной и через организацию соответствующего общественного мнения. Кстати именно так поступают многие советские писатели, например В. Распутин, Ч. Айтматов, В. И. Белов, С. П. Залыгин, а также ряд экологов — А. Л. Яншин, А. И. Яблоков, Н. Ф. Реймерс и другие. Тут, как и во многих других случаях, они дают нам, философам, хороший пример. Кстати сказать, это позволило бы современной марксистской философии не только внести свою лепту в решение экологической проблемы, содействовать улучшению жизни людей, но и возродить престиж и интерес к нашей науке у советских людей, у студентов.

Видя прямое и притом открытое, смелое участие философов-марксистов в решении важной социальной проблемы, студенты убеждаются в действенности, а значит, и нужности, полезности ее в жизни общества, в частности в своей собственной жизни, работе. Это будет одним из важных стимулов активизации студентов на лекциях и семинарских занятиях по философии, заставит их более внимательно изучать философскую литературу. В ней они найдут массу прямых высказываний о единстве человека с природой, о необходимости ценить и любить природу, заботиться о ее защите и улучшении во имя всего человечества. А для обеспечения этого требуется глубокая экологизация учебного курса философии, причем не формальная, иллюстративная, путем приведения нескольких примеров, на что ориентировали прежние учебные программы по философии.

Нужна коренная перестройка всего курса, с тем чтобы глубже раскрыть содержание экологической пробле-

мы, показать прямую причастность философии к ней и попытаться наметить пути ее эффективного решения. Тем самым будет показан один из важных методологических аспектов нашей науки, ее действенности. Вместе с тем это неизмеримо повысит привлекательность, престижность философии, стремление студентов к ее глубокому изучению. И дело тут не только в общей постановке вопроса, но и во многих конкретных философских проблемах. Речь идет о темах, посвященных бытию, материи, природе, сознанию, развитию, практике, обществу и его прогрессу. Еще более широкие возможности для экологизации представляют темы о науке и культуре, о личности и перспективах развития человечества, самой философской науки.

Между тем иные философы умудряются даже в современных условиях, говоря о законах диалектики, ни слова не промолвить о единстве и борьбе в отношениях общества с природой, о взаимодополняющих противоположностях между адаптацией общества к природной среде и доминированием человека над природой, т. е. об оптимизации отношений общества и природы, о возможности как поступательных, так и регрессивных скачков в наших отношениях с природной средой, о переходах биогенного (присваивающего) периода к техногенному, а от него — к ноогенному (ноосфере) в истории взаимодействия общества с природой (14. С 72—118). Но для того, чтобы такую экологизацию учебного курса осуществить, т. е. насытить его экологическим материалом, надо знать экологию. Однако стремление к этому присуще пока далеко не каждому обществоведу.

С удивлением читаешь книги или слушаешь лекции, например, о социальном прогрессе, где ничего не говорится (или говорится вскользь, мимоходом) о развитии отношений общества с природой, о том, что научно-технический и экономический прогресс без прогресса экологического пагубен. Обществу не нужно обилие даже самых высококачественных продуктов, товаров, услуг, художественных произведений, если люди при этом будут продолжать гибнуть, вдыхая отравленный воздух и потребляя отравленную воду, пищу, получая повышенные дозы радиации (по данным медиков, уже теперь от 75 до 90 % заболеваний вызывается зараженной средой, 10 % детей от рождения дефективны из-за индуцированного мутагенеза).

То же самое можно сказать относительно книг, посвященных человеку, личности, познанию. В них далеко не всегда рассматриваются всерьез экологические проблемы. А иные философы, перечисляя формы общественного сознания, упорно замалчивают экологическое сознание, ссылаясь на то, что у классиков марксизма-ленинизма такого понятия не было. Конечно, термин «экология» они действительно не применяли. Но о единстве и взаимодействии общества с природой классики марксизма высказывали массу глубоких идей (1. Т. 2. С. 166; Т. 3. С. 16, 29—30; Т. 20. С. 295, 384, 496, 629; Т. 21. С. 176, 305—306; Т. 23. С. 188; Т. 39. С. 56; Т. 42. С. 22, 116, 164; Т. 46. Ч. II. С. 213—215; и др.). К тому же нельзя забывать, что они жили и работали в XIX в., когда не было такого антропогенного прессинга на природу, какой наблюдается теперь, не было и научных понятий «экология» (в современном смысле), «биосфера», «ноосфера» и т. д. Так неужели мы должны из-за этого игнорировать их наследие? Доколе же мы станем уподобляться средневековым схоластам, считавшим, что дальше Платона и Аристотеля в познании идти некуда, ибо они достигли-де вершины человеческого знания? И не такое ли отношение к трудам основоположников марксизма привело к позорному застою в общественной мысли (и не только в ней), к тому, что наши зарубежные коллеги, кто втихую и вежливо, а кто открыто и злорадно, давно уже смеются над нами, нашим схоластическим догматизмом?

Думается, с таким отношением к марксизму пора кончать. И одно из средств обновления марксистского миропонимания, его приближения к жизни общества в канун третьего тысячелетия является экологизация философии, как и других общественных и гуманитарных наук. Кстати, это будет отвечать справедливому требованию авторского коллектива нового учебника «Введение в философию» о том, что «человек во все большей степени должен становиться сквозной проблемой марксистской философской науки, ибо смысл и значение философии — ставить и освещать проблему бытия человека в мире» (18. С. 6). В самом деле, забота об экологизации философского курса, о чистоте среды обитания — это забота о человеке, его здоровье, об удовлетворении его физических и духовных потребностей.

Стратегическую линию нашего общества в области

взаимоотношений между обществом и природой в настоящее время можно охарактеризовать как оптимизацию этих взаимоотношений (11). С развитием науки и техники, с переходом к общенародной собственности на средства производства во всем мире эта установка должна привести к всестороннему управлению и преобразованию всей социоприродной сферы на разумных началах. Таким образом, в настоящее время возникла такая ситуация, когда использование природных ресурсов без достаточных знаний о последствиях производимых при этом изменений в природе недопустимо. Растущие масштабы производственной деятельности и качественная новизна производимых людьми изменений в природной среде требуют учитывать их экологическую допустимость. Теперь ситуация такова, что только деятельность, основанная на разумном использовании объективных требований экологических законов, может обеспечить сохранение и улучшение природных условий жизни общества, и следовательно, достижение социально важных целей.

Чем более мощными средствами воздействует на природу общество, тем важнее задача формирования экологического сознания, так как экологически малограмотный и невоспитанный человек, вооруженный могучей техникой, может в короткое время причинить существенный ущерб природе, который окажется трудно восполнимым и принесет огромный вред в конечном счете самим же людям. Следовательно, формирование экологического сознания людей выступает как важная закономерность современного этапа развития общества.

Экологическое сознание — это одна из специфических форм общественного сознания, которая представляет собой совокупность взглядов, теорий, чувств, отражающих проблемы взаимодействия общества и природы и направленных на их оптимальное решение применительно к конкретным общественным и природным условиям (6; 10).

Объектом экологического сознания являются социоэкологические отношения, которые складываются в объективном мире и представляют собой необходимое условие существования и развития общества. Такие отношения на протяжении всей истории развития общества складывались в связи и на основе экономических отношений. Отсюда не следует, что экологические и экономи-

ческие отношения тождественны, они отличаются друг от друга своими предметами. Экологические отношения неразрывно связаны с экологической деятельностью. Выступая формой экологической деятельности человека, они служат основой экологического сознания, т. е. содержание экологического сознания определяется объектом отражения (экологической ситуацией, социально-экологическими отношениями и т. д.).

В самом общем виде в структуре общественного сознания можно выделить два вида экологического сознания: а) обыденное сознание, б) теоретическое сознание, обладающее двумя уровнями: идеологическим и социально-психологическим. В процессе формирования и функционирования экологического сознания ни один из вышеуказанных видов и уровней не может существовать в «чистом виде», т. е. абсолютно самостоятельно, все они взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Локальная трактовка экологической ситуации характерна для обыденного экологического сознания. Прежде всего это обусловленно ограниченностью присущего ему способа отражения (личный и групповой опыт). В силу этих причин сущность социально-экологических отношений нельзя вскрывать с помощью обыденного экологического сознания. Важная роль в процессе становления последнего принадлежит социально-психологическому фактору, который выступает одной из сторон экологического сознания, представляя собой совокупность чувств, эмоций, настроений, сопровождающих различные формы экологической деятельности и выражающих отношение людей к экологической ситуации (9. С. 113). Обыденное экологическое сознание недостаточно для экологически обоснованной деятельности людей. Поэтому в процессе развития общества и обострения экологических проблем возникает потребность в формировании теоретического вида экологического сознания.

Между идеологическим и социально-психологическим видами экологического сознания существует сложная система взаимодействия. Экологическое сознание в силу своей относительной активности способно регулировать общественное отношение людей к природе и с помощью своих высших специализированных уровней — научного и идеологического — позволяет преобразовывать социально-психологическое сознание с учетом научного понимания экологических проблем взаимоотноше-

ний природы и общества. Включенное в социально-экологические отношения и экологическую деятельность, экологическое сознание человека выполняет ряд взаимосвязанных функций. Основными его функциями являются познавательная и регулятивная. В процессе выполнения познавательной функции на уровне теоретического отражения природы экологическое сознание влияет на формирование практических программ человеческой деятельности, связанной с воздействием на природную среду, т. е. вместе со стихийно складывающимися нормативными структурами деятельности создаются нормативные структуры, сознательно учитывающие законы целостности природных систем.

Экологическое воспитание выступает, с одной стороны, средством формирования экологического сознания, а с другой, — теоретической основой практической его реализации. Успех экологического воспитания во многом определяется распространением экологического сознания в массах, претворяющих экологические знания в осознанные экологические действия. Воспитательная функция экологического сознания в конечном итоге направлена на формирование у каждого человека социально-экологического идеала. Социально-экологический идеал, говоря словами К. Маркса, «есть законченное сущностное единство человека с природой, подлинное воскресение природы, осуществленный натурализм человека и осуществленный гуманизм природы» (1. Т. 42. С. 118). Это отражение в сознании человека будущего состояния природы и общества при социализме, и коммунизме, которое выражается понятиями «ноосфера», «социализм», а позднее и «коммунизм». Специфика экологического сознания заключается в том, что оно основывается на принципе «опережающего отражения». В сознании человека, осуществляющего деятельность по преобразованию природы, должна происходить постоянная оценка предполагаемых последствий, как ближайших, так и будущих, с позиции не только благосостояния человека, но и оптимизации системы «природа — общество».

Сложность экологического воспитания заключается в необходимости изменить старые, ненаучные и несовременные представления о взаимодействии общества и природы в сознании человека как на уровне теоретического, так и обыденного сознания. Кроме того, в процес-

се экологического образования приходится иметь дело не только с формирующимся сознанием молодежи, но и с уже сформировавшимися мировоззренческими установками взрослых по отношению к природной среде, которые сложились большей частью стихийным путем. Поэтому экологизация мировоззрения человека невозможна лишь путем внесения в его сознание новых экологических знаний. В данном случае возникает необходимость воздействовать на все подструктуры экологического сознания с целью его изменения. Для осуществления экологизации мировоззрения человека необходимо отчетливо представлять сущность и генезис экологического сознания, рассмотренного с позиций материалистического понимания истории взаимодействия общества и природной среды (17; 19). В конечном счете изучение экологического сознания с учетом смены состояний позволяет вести процесс экологического образования осознанно и целенаправленно.

На основании сказанного можно заключить, что экологизация образования есть необходимое условие подготовки современного специалиста с высшим образованием. Усилия преподавателей философии и других наук в средней и высшей школе должны в конечном итоге содействовать формированию у учащихся своеобразного «экологического минимума» знаний и умений во взаимодействии человека, общества с природой. Систему идеалов, принципов и ценностей нового общества в его отношениях с природой некоторые авторы именуют «нравственно-экологическим кодексом». По примеру Европейской онкологической школы, сформулировавшей «Заповеди профилактики рака», называются 10 основных требований в отношении взаимодействия человека с природой (14. С. 174—177). Разумеется, сами формулировки этих требований (и их набор) должны далее совершенствоваться, но основные идеи предлагаемого кодекса каждому преподавателю, наверное, небесполезно иметь в виду.

Остановимся вкратце на том, как мы представляем экологизацию некоторых тем учебного курса по философии исходя из содержания нового учебника по философии. Хотя экологический аспект имеют все темы (главы учебника), из-за ограниченного объема параграфа коснемся экологизации только двух тем: «Природа» и «Практика».

Начать, видимо, следует с уточнения содержания понятия «природа». Обычно в учебниках, учебных пособиях, научно-популярной литературе и даже в монографиях дается два определения данного понятия: во-первых, природа есть материя, Вселенная, включая и человеческое общество; во-вторых, природа — это материальный мир за вычетом человеческого общества (12; 15). При анализе экологических проблем более правильна, на наш взгляд вторая трактовка понятия «природа». Общество и «внешняя» природа образуют сложную корреляционную систему с прямыми и обратными связями, образующими социосферу. Связи между компонентами данной системы носят вероятностный, статистический характер. Функционирование промышленности, сельского, лесного и водного хозяйства, транспорта во многом коррелируется с природными факторами. Из сказанного следует, что взаимоотношения между обществом и природой значительно сложнее, чем они представляются обыденному сознанию.

Социосфера обязана своим появлением человеку, человечеству, которое является основным компонентом социосферы. В настоящее время социосфера ограничена в основном масштабами нашей планеты. Материальное производство носит пока «земной» характер. С началом космической эры социосфера вышла за пределы Земли, что означает образование в ее составе и космической сферы (16. С. 95). Социосфера представляет собой сферу взаимодействия общества и природной среды, сферу жизнедеятельности человечества. Высшим этапом ее развития будет ноосфера. Создатель материалистической концепции ноосферы академик В. И. Вернадский писал: «Биосфера 20-го столетия превращается в ноосферу, создаваемую прежде всего ростом науки, научного понимания и основанного на ней социального труда человечества» (5. С. 31). Ноосфера, таким образом, есть разумно преобразованная биосфера Земли.

В трудах К. Э. Циолковского ноосфера выступает уже не только как земное, но и как космическое явление. По мнению основоположника космонавтики, человеческий разум служит самой могущественной силой во Вселенной. Человечество выступает важнейшей космической силой, изменяющей и преобразующей природу не только Земли, но и Космоса. Итак, компоненты ноосферы — человечество как единое целое и разумно преобразованная

природа Земли и Космоса. Своеобразный компонент ноосферы — «научная мысль» как планетное и космическое явление. «Ноосфера, — отмечает академик В. Г. Афанасьев, — постоянно расширяющийся в силу расширения и углубления влияния человека на природу компонент Вселенной, специфической особенностью которого является социальный охват, причастность и зависимость его от общественной формы движения» (4. С. 162). Ноосфера — социосфера будущего человечества, где стихийность уступит место целенаправленному, сознательному регулированию воздействия человека на природу.

Тема «Практика» наиболее экологизирована по своей сути, поскольку труд, трудовая деятельность непосредственно связаны с использованием, переработкой природных ресурсов, обеспечивая их превращение в вещественное тело материального производства. Экологизация производственной деятельности — объективная закономерность развития материального производства, общества в целом. Можно определить функцию экологизации производственной деятельности как важнейшее средство оптимизации воздействия техники на природу, как качественное преобразование производственной деятельности, ведущее к превращению принципа самовосстановления природных процессов в функцию этой деятельности, к замене физико-химической технологии, загрязняющей природу, биотехнологией, замкнутыми производственными циклами на основе оптимизации в производственной деятельности, расширения культивации природных процессов, дополнения фазы их разрушения фазой их восстановления.

Экологизация человеческой деятельности способствует переходу ее в такое состояние, при котором деятельность человечества оптимально сочетается с природными процессами, «вписывается» в них. При этом оптимально сочетаются цель, средства и предмет деятельности (системность деятельности), что имеет большой гуманистический смысл. Можно выделить также экологическую деятельность как компонент всей человеческой деятельности. Если экологизация всей деятельности направлена на сохранение природной среды, то экологическая деятельность включает в себя и производство этой среды. Иначе говоря, ныне возникает задача сохранения и воспроизводства среды обитания человека и человече-

ства. Природопользование и охрана природы выступают при этом диалектически противоречивыми и необходимыми компонентами человеческой деятельности.

Производственная деятельность должна органично дополняться экологической, перестраиваясь на принципах создания производственно-экологических комплексов, способных одновременно с производством промышленной и сельскохозяйственной продукции воспроизводить природную среду. Таким образом, экологизация темы «Практика» способствует углублению и обогащению содержания философских категорий «практика» и «деятельность».

Проблема взаимосвязи природы и общества также неразрывно связана с широким кругом этических и эстетических вопросов. Научный поиск в различных областях естествознания, разработка стратегии научных исследований, теоретическое осмысление естественнонаучных открытий начинают во всевозрастающей степени соотноситься с гуманистическими идеалами общества. Экологическое образование и воспитание, содержащие в себе органическое единство социальных целей научного познания, этических и эстетических ценностей человечества, выступают поэтому как один из важнейших компонентов комплексной системы коммунистического воспитания студенческой молодежи (7. С. 19).

Таким образом, освещение различных сторон и моментов современной экологической ситуации при чтении лекции по курсу философии способствует формированию у студентов экологического сознания, служит одним из важных средств повышения их активности как в учебном процессе, так и в последующей практической деятельности.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986.
3. **Горбачев М. С.** Обращение к участникам глобального форума по защите окружающей среды и развитию в целях выживания// Правда. 1990. 20 янв.
4. **Афанасьев В. Г.** Системность и общество. М., 1980.
5. **Вернадский В. И.** Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. М., 1977.
6. **Гирусов Э. В.** Природные основы экологической культуры. Экология, культура, образование. М., 1989.
7. «Зеленое воинство» Западной Европы//За рубежом. 1987. № 30.

8. Империализм. Факты обвиняют. М., 1980. С. 46; **Горизонтов Б.** Капитализм и экологический кризис. М., 1982. С. 9; **Хозин Г. С.** В ответе перед будущим. М., 1984. С. 91.

9. **Кочергин А. Н., Марков Ю. Г., Васильев Н. Г.** Экологическое знание и сознание. Новосибирск, 1987.

10. Наше будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию (МКОСР). М., 1989.

11. Оптимизация природопользования. М., 1984.

12. **Орлов В. В.** Материя, развитие, человек. Пермь, 1974.

13. **Палинчак Ф. Я., Платонов Г. В.** Экологические отношения, сознание, деятельность//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 1987. № 4.

14. **Платонов Г. В.** Диалектика взаимодействия общества и природы. М., 1989.

15. **Соломина С. Н.** Взаимодействие общества и природы. М., 1983.

16. **Урсул А. Д.** Человечество, Земля, Вселенная. М., 1977.

17. **Федоров В. М.** Место экологического образования в системе коммунистического воспитания//Современная экологическая ситуация и высшая школа. М., 1983.

18. **Фролов И. Т., Степин В. С., Лекторский В. А., Келле В. Ж.** О замысле книги «Введение в философию»//Вопр. философии. 1988. № 9.

19. **Худушин Ф. С.** Природа и мораль. М., 1983; **Александрова Р. И., Смольянов А. В.** Экология и мораль. М, 1984; **Игнатовская Н. Б.** Природа как ценность культуры. М., 1987; и др.

§ 4. Обучающая игра: методические особенности, опыт проведения

В ряду активных форм обучения студентов особое место принадлежит деловой (обучающей, дидактической) игре, которая наиболее адекватно отражает социально-психологические особенности молодежи как объекта и субъекта обучения и воспитания. При создании сценария и проведении игры необходим методический учет специфики игры вообще, особенностей поведения ее участников. Опыт проведения обучающих игр показывает, что незнание этих особенностей или неумение найти правильный методический инструментарий для проведния игр превращает их в нечто формальное, заорганизованное, «тяжеловесно-серьезное». Игра в таком случае теряет свой смысл, ее эффективность либо низка, либо вообще отрицательна, она приводит к результатам, противоположным поставленным дидактическим целям.

Игра — древнейшее достижение культуры. По своей природе она представляет собой деятельность, имитирующую все остальные формы деятельности человека —

труд, познание, общение. В игре человек в условно обобщенной форме выражает свое отношение к миру, другим людям, к самому себе. Это есть специфический способ самовыражения индивида, благодаря которому формируется определенный тип социального поведения, способность прогнозирования ситуаций, возникающих в разнообразных формах серьезной, неигровой деятельности. Сущность игры — имитация, т. е. деятельность, предполагающая создание относительно достоверной модели действительности (8. С. 18). Поэтому и составление сценария обучающей игры строится по принципу имитации разнообразных ситуаций познания или общения.

Первый шаг в создании сценария обучающей игры — определение области имитации. В этом смысле игра по своему значению выходит за рамки простого обучения: репродукция накопленного социального опыта, социально одобряемых форм поведения является одним из важнейших способов реального овладения культурой. Игровая имитация предполагает ролевое поведение участников. Роль должна не только нести конструктивную функцию в сценарии игры, но и способствовать формированию социально ценных качеств личности, развитию общественного опыта студентов, выработке навыков и способностей человеческого общежития. Важным методическим требованием является учет личностных свойств студента как с точки зрения его способности с этой ролью справиться, так и с точки зрения необходимости его развития, преодоления замкнутости, застенчивости, недооценивания своих способностей и т. п. Благодаря игре меняется осознание студентом своей роли в жизни общества — индивидуально-личностной, социальной, профессиональной и т. д., обогащается его опыт, осуществляется реальное овладение социальными отношениями и процессами, которые моделируются.

Игровая роль регламентируется некоторыми правилами, но в то же время допускает индивидуальные ходы, свободную импровизацию. В сценарии обучающей игры педагог определяет ее ролевой репертуар, формулирует задачи, стоящие перед студентами, исполняющими определенные роли, а также возможности импровизации. Каждая роль требует от студента соответствующей теоретической подготовки. Противоречие между регламентацией и свободой игрового поведения сообщает игре свойство релевантности. Ее развитие протекает как про-

цесс взаимодействия играющих, которые активно воздействуют друг на друга, происходит даже взаимоизменение ролей играющих, сопровождающееся напряженным логическим анализом и сильными эмоциональными переживаниями. Это объясняет известную неопределенность, непредсказуемость развития игровой деятельности и ее результата, что выводит игру в область труднейших в методическом отношении приемов, сопряженных с известным риском.

Успех обучающей игры в значительной степени определяется ее конструкцией, а также тем, насколько она соответствует возможностям конкретной аудитории студентов. Конструкция игры должна обеспечивать предсказуемость, определенность ее протекания, ее результативность. Но поскольку всякая игра представляет собой своеобразное единство противоположных начал — регламентаций, правил и в то же время свободы поведения ее участников, — постольку оба эти начала должны предусматриваться, предполагаться и учитываться при составлении сценария игры и ее проведении. Отсутствие одного из этих моментов разрушает игру.

Существенное значение в конструировании обучающей игры имеют ее правила. Как форма моделирования социальных процессов игра представляет собой определенную деятельность, благодаря которой и осуществляется на занятиях принцип деятельностного освоения культуры. Правила игры входят в ее конструкцию, определяются преподавателем заранее и управляют поведением ее участников. Они являются также и критерием оценки работы всех ее участников — как предварительной (подготовительной), так и вклада каждого из участников в ход, развитие и результаты игры.

Одна из важнейших особенностей игры — наличие у играющих противоположных установок: во-первых, признание реальности жизненных ситуаций, моделируемых игрой; во-вторых, признание реальности самой игры и тем самым признание ее условности. Ю. М. Лотман так характеризует эту особенность игры: «Играющий должен одновремено помнить, что он участвует в условной (не подлинной) ситуации, и не помнить этого. Искусство игры заключается именно в овладении навыком двупланового поведения. Любое выпадение из него — в одноплановый «серьезный» или одноплановый «условный» тип поведения — разрушает его специфику» (12. С. 70).

Иными словами, играющий одновременно отождествляет себя с принятой ролью, осознает себя как другую личность, роль которой он исполняет, но при этом и помнит свое отличие от нее.

Противоречивое единство условного и реального в игровом образе требует привлечения фантазии, воображения, интуиции как наиболее эффективных интеллектуальных структур, обеспечивающих адекватное поведение игроков. Чувственно-наглядная модель действительности, создаваемая в игре, опирается на воображение, фантазию, осуществляющие своеобразный «запуск» интеллектуальной деятельности в соответствии с игровым алгоритмом. Тем самым игра способствует развитию творческих способностей личности студента, способностей воображения и фантазии, логического анализа и эмоционального переживания. Но поскольку названная деятельность регламентируется правилами, работа воображения ограничивается заданными рамками. Отсюда значение правил игры, конструкции игры, которые могут либо способствовать воплощению сценария, либо даже мешать этому процессу. Правила могут создавать предпосылки более глубокого освоения учебного материала либо бить мимо цели, лишь запутывая студентов.

Существенное методическое значение имеет учет особенностей мотивов игрового действия. В психологии наблюдается отсутствие единодушия в понимании данного вопроса. Так, Л. С. Выготский (7; 8; 9) отмечал, что игра возникает как стремление к немедленной реализации желаний, которые в данный момент не могут быть удовлетворены. С. Л. Рубинштейн (14) видел мотивы игры в многообразных переживаниях, связанных со значимыми для играющего сторонами действительности. Д. Н. Узнадзе исходил в определении мотивов игры из предложенной им классификации потребностей на экстерогенные и интрогенные. Особенностью интрогенной потребности является то, что она заключена в самой деятельности, а не в ее результатах. Все формы интрогенного поведения, как подчеркивал Д. Н. Узнадзе, носят процессуальный характер в смысле ориентации на удовлетворение самих процессуальных потребностей (15).

Как тип интрогенного поведения Д. Н. Узнадзе анализирует и игру, содержание которой определяют не

внешние, а внутренние бескорыстные мотивы личности, ее интимные побуждения, связанные с радостью и удовольствием, доставляемыми игрой. Интрогенное поведение он считает результатом превращения утилитарного действия в самоцель, наслаждение само по себе, независимо от утилитарного результата. Мысль о том, что активность человека, свободная от непосредственной утилитарной потребности, порождена теми формами деятельности, которые имеют вполне утилитарный характер, представляется чрезвычайно продуктивной для понимания специфики игры. Она указывает на значимость игрового поведения для развития личности. Хотя игра и несводима ни к познавательной, ни к производительной деятельности как таковым, она включает в себя их существенные характеристики, оставаясь тем не менее самоценной, т. е. не рассчитанной на утилитарный результат деятельности.

Смысл обучающей игры — пробуждение творческого потенциала студента, что отвечает духу и основным идеям педагогики сотрудничества. Развивающее обучение строится как раз на использовании творческих методов, активно отвергая те методы, посредством которых сущность обучения и воспитания сводится лишь к передаче образцов деятельности, например в виде значений, оценок и т. п. Переход к развивающему обучению создает благоприятные условия для проведения обучающих игр, не терпящих унификации, авторитарности во взаимоотношениях преподавателей и студентов. Творчество, органично присущее обучающим играм, предполагает способность личности к ломке сложившихся стереотипов, к нестандартным решениям задач, к выходу за рамки заранее установленного масштаба деятельности. Игра активизирует знания, вовлекая их в оборот непосредственного практического использования. Происходит освобождение от имеющего место догматизма в освоении знаний. Игра оказывает существенное воспитательное воздействие на личность, поскольку правила ролевых отношений между играющими отражают реальные общественные и межличностные отношения. В них получает свое выражение социальный опыт, реальное овладение которым возможно лишь в деятельности, даже если она «всего лишь» игровая.

Важно отметить и то, что в процессе игры создается игровой образ, непосредственно воспринимаемый

и переживаемый игроками. Его особенностями являются выразительность, знаковая природа, эмоциональная заразительность. Игровой образ имеет серьезное познавательное значение, позволяя сопоставлять реальный объект и его игровую модель. Рассматривая воздействие игрового образа на личность, следует различать объективный и личностный смысл игры. Субъективно для участника игры ее смысл — в самоценности игрового опыта, в наслаждении игровым образом. Объективно игра выступает как взаимодействие игроков по определенным правилам. Но это лишь внешняя особенность игрового действия, которая сама по себе не в состоянии раскрыть его реальное влияние на личность. Как уже отмечалось, игровые действия и игровые предметы имеют знаковую природу. Поэтому в игре движение мысли, внутренние процессы представлены во внешнем действии. Играющий выносит свои переживания во внешние действия, воссоздает материальные условия возникновения этих переживаний и тем самым придает этим действиям и переживаниям (наглядно запечатлеваемым в действиях — в мимике, интонации, жестах и т. п.) гностическую форму.

Игровой образ одновременно и создается, и воспринимается играющими. Адекватное восприятие игрового образа возможно лишь при условии непосредственного участия в игре, которое и создает предпосылки захваченности игровым действием. Исходя из этого, можно сформулировать методическое требование к созданию сценария и проведению обучающей игры: в ней принимают участие все студенты группы, а не какая-то ее часть. Итак, игра есть форма научения, формирующая наглядные представления человека о реальном мире; она готовит человека к столкновению с действительностью, формирует способность ориентироваться, помогает усвоению социального опыта, формирует навыки трудовых действий, а также действий, необходимых для полноценного участия в различных сферах общественной жизни. Игра воздействует на нравственный мир личности, служит формой компенсации неудовлетворенных желаний, приносит человеку успокоение, гармонизирует его эмоциональное состояние и т. п. Дидактические возможности игры безусловно ограничены потенциалом ее участников, что побуждает педагога адаптировать сценарий и правила игры прежде всего

к социально-психологическим особенностям конкретного студенческого коллектива.

Выделим две важнейшие разновидности игры: импровизированная игра и игра по правилам. Игра «пресс-конференция», «философский КВН» и т. п. суть варианты импровизированной игры. А философские олимпиады, викторины, кроссворды следует отнести ко второй разновидности игры. Конечно, и в играх по правилам момент импровизации присутствует, однако он ограничен достаточно жесткими рамками и правилами. А импровизированные игры в свою очередь осуществляются также в соответствии с некоторыми правилами. Но лишь импровизация дает игровому действию полную свободу; что же касается правил, то их абсолютизация делает игровое поведение бессодержательным. Выделяют и определенные группы деловых обучающих игр: тренинговые, организационно-деятельностные, социально-инновационные, культурно-интеллектуальные (по данным В. С. Меськова. — 1. С. 76). В силу специфики игр проведение их на семинарских занятиях, как правило, невозможно, но использование элементов организационно-деятельностной игры весьма продуктивно.

Проведению обучающей игры предшествуют лекция преподавателя, разъяснение цели и задач игры, ознакомление с конструкцией и правилами игры, распределение ролей. Непосредственно на семинарских занятиях могут использоваться отдельные фрагменты дидактической игры: разыгрывание ролей, т. е. когда студенту поручается роль, например, «полемиста», задающего докладчику трудные вопросы, или, о чем мы скажем чуть подробнее, роль педагога. Ценность второй роли помимо прочего заключается в том, что в поиск новых форм проведения занятий вовлекаются сами студенты. Вначале наиболее подготовленному студенту поручается провести обсуждение одного из вопросов, вынесенных на семинар. На индивидуальных консультациях проводится серьезная подготовка к поведению студента в роли педагога, уточняются вопросы, которыми он будет активизировать работу своих товарищей, отдельные методические приемы, и, что особенно важно, идет теоретическая подготовка потенциального ведущего. При получении хороших результатов можно готовить студентов к проведению всего семинарского занятия, а завершается такой семинар подробным анализом работы

каждого играющего. В ходе подготовки и проведения такого семинара студенты приобретают хорошие навыки педагогической, пропагандистской работы, а также навыки работы с людьми, умение планировать свою работу и работу других.

Игровую форму имеет и диспут, в ходе подготовки и проведения которого студенты приобретают навыки творческого продуктивного спора, аргументированного отстаивания своих взглядов. Подготовка к диспуту начинается с выбора темы, при этом учитывается профиль вуза, интересы самих студентов, степень их подготовленности. Преподаватель может провести экспресс-анкетирование, которое позволит выявить наиболее волнующие студентов темы и самые острые вопросы. После того как созданная небольшая инициативная группа из числа студентов (4—6 человек) подведет итоги опроса и тема будет утверждена, можно приступать к непосредственной подготовке. Уточняется цель диспута, отбирается и изучается литература по теме. Если уровень подготовленности студентов и время позволяют, то ряду студентов поручается подготовить определенные роли, например ведущего, арбитра, журналиста и др. (выбор ролей зависит от темы, целей и т. д.). Распределение ролей, как правило, побуждает студентов к более тщательной и серьезной подготовке к диспуту.

Наиболее ответственный этап при подготовке диспута — составление вопросов. Для проведения диспута «Социальная справедливость: история и перспективы» в МИНХе им. Г. В. Плеханова при самом активном участии студентов были отобраны наиболее интересные вопросы. Вместе с объявлением о диспуте был предложен ряд вопросов, сгруппированных по темам: 1. Какие явления в социальной и духовно-нравственной сфере существенно деформировали в последние десятилетия принцип социальной справедливости? Чем объяснялось нарастание негативных процессов в экономике, создавших предкризисную ситуацию в стране? Что подрывает в народе веру в справедливость? 2. Как влияют преобразования в экономике на содержание принципа социальной справедливости? Какое воздействие, в свою очередь, оказывает на экономику принцип социальной справедливости? Какая связь между механизмом торможения и социальной несправедливостью? 3. Каково соотношение целей и средств достижения социальной

справедливости? 4. Считаете ли Вы, что вопрос о собственности — главный в переустройстве общества на справедливых началах? Как отразилось на реализации принципа социальной справедливости превращение общественной собственности, по сути, в государственную? 5. Какова роль распределительных отношений в реализации принципа социальной справедливости? В чем вред уравнительного принципа распределения? Можно ли на условиях уравниловки добросовестно трудиться? Имеет ли уравнительный принцип распределения определенную социальную базу? Каким образом неблагополучие в распределительной сфере сказывалось на экономической эффективности производства? 6. Социальное иждивенчество, гарантированность заработной платы: достижение ли это социализма? Стыдно ли много зарабатывать? Нужно ли сохранять систему льгот и привилегий? 7. Какие Вам видятся пути радикальной реформы экономики, механизма распределения жизненных благ? 8. Какова связь меры реализации принципа социальной справедливости с мерой активности человеческого фактора?

Вопросы к диспуту должны иметь альтернативный характер; ответы на них предполагают известную вариабельность, а также направленность на предмет обсуждения и логическую связь между собой. Количество вопросов может быть сокращено до 4—5, это зависит от темы, целей и т. д. Если есть необходимость, следует уточнить список рекомендуемой литературы, дополнить его новыми источниками. Важно отметить и то, что материал, полученный при обработке анкет, содержит, как правило, противоречивые взгляды, поэтому использование в начале диспута анкетного материала помогает быстро создать полемическую ситуацию, а в дальнейшем поддерживать дискуссионное настроение.

При проведении диспута по теме «Социалистическая справедливость» студенты были разделены на три группы. Первую составляли студенты, отвечающие на вопросы аудитории, в том числе и на те, которые заранее сформулированы не были, но возникали по ходу диспута. Вторая группа специализировалась на постановке вопросов, сложных для понимания и не имеющих однозначного ответа. Вели же диспут студенты, которые одновременно были арбитрами и ведущими, контролируя ход диспута. Итог подводился преподавателем и арбит-

рами из числа студентов, оценка при этом давалась работе каждого участника диспута.

Ярко специфичен философский КВН, являющийся вариантом импровизированной игры (см. Приложение 1). Своеобразие ему придают традиционные для КВН конкурсы, например «приветствие», «домашнее задание», конкурс капитанов, болельщиков и т. п. При проведении философского КВН в наибольшей степени по сравнению с другими видами игр проявляется творческая страсть участников игры, их эмоциональная заинтересованность. Философский КВН готовится заранее и очень тщательно, иначе познавательный творческий потенциал этой захватывающей игры не будет реализован и вместо насыщенной содержательной игры мы можем получить разновидность хотя и веселого, но пустого времяпрепровождения. Участниками КВН являются также преподаватели-организаторы, аспиранты.

Возможно и так называемое игровое проектирование (см. 1. С. 60), т. е. коллективное создание конструкции и сценария деловой игры на определенную тему. Аналогичный опыт имеет и автор (С. Н. Демин), студенты которого под его руководством составляют философские кроссворды (см. Приложение 2). Педагогический опыт позволяет утверждать, что философские кроссворды хотя и вспомогательная, но очень увлекательная форма обучающей игры. Составление и решение кроссвордов по философии помогает студентам быстро выработать навыки работы с философскими словарями, различной справочной литературой и т. п. Но, пожалуй, главное состоит в том, что благодаря такой форме обучения удается быстро и результативно осуществить «погружение» студентов в категориальный аппарат философии. Овладение содержанием основных философских понятий протекает в игровой форме.

Представляют интерес философские викторины и олимпиады, о чем речь идет у нас в гл. III.

Использование различных форм и вариантов обучающих игр позволяет решать основную задачу: превращение студента из пассивного объекта педагогического воздействия в полноправного субъекта творческого процесса. Атмосфера подлинного сотворчества характерна и для деловой обучающей игры «Пресс-конференция». Тема пресс-конференции — «Природа как предмет фи-

лософского осмысления». Имитируемая деятельность: пресс-конференция политических деятелей, ученых, представителей общественности с советскими и иностранными журналистами. Роли: философ, эколог, экономист, юрист, политический деятель, арбитры, журналисты (остальные студенты).

Играющим роль экспертов поручается заранее подготовить 10-минутные доклады, в которых они должны обнаружить свою эрудицию (философскую, экологическую, экономическую, юридическую, естественнонаучную). В докладах и особенно в подготовительных материалах — записях, конспектах философских работ, вырезках из газет, выписках из международных документов по природоохранным мероприятиям, из юридической литературы и т. п. — дается более или менее развернутое изложение теоретической и практической сторон рассматриваемой проблемы. Студенты, играющие роль журналистов, также готовятся к участию в пресс-конференции. Их задача — освоить содержание вопросов, вынесенных на обсуждение, и сформулировать вопросы, касающиеся теории и практики социалистического строительства, экологических последствий НТР и т. д. Главное для них — быть достаточно подготовленными, чтобы уловить несообразности, противоречия, неточности прежде всего в выступлениях экспертов. Подготовка арбитров также должна соответствовать их задаче — определить лучший вопрос и ответ, выявить лидеров как среди «журналистов», так и среди «экспертов».

Правила игры: 1. Плохо подготовленное или бессодержательное (банальное) выступление арбитры имеют право прервать. 2. Оценка выступлений и вопросов — по 5-балльной системе. 3. По итогам оценок выявляются лидеры среди «специалистов» и «журналистов». 4. Задающие вопросы должны быть готовы дать свой вариант ответа. 5. Если было дано несколько вариантов ответа, арбитры выявляют лучший. Завершается игра коллективным подведением итогов, анализом исполнения ролей участников игры, предложениями по дальнейшей конкретизации ее сценария.

Итак, возможности обучающей игры велики, она является весьма эффективной формой оптимизации учебно-воспитательного процесса (см. приложения 1—4).

Литература

1. Актуальные проблемы перестройки учебы пропагандистских кадров. Тезисы докладов и выступлений участников научно-практической конференции. Харьков, 1988.

2. **Алексеев Н. Г., Громыко Ю. В., Злотник Б. А.** Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения// Вестн. высш. школы. 1987. № 7.

3. **Анисимов О. С.** и др. Игровые формы обучения педагогическому мышлению//Учебная деятельность и творческое мышление. Уфа, 1985.

4. **Баранов П. В., Сазонов Б. В.** Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности. М., 1988.

5. **Вербицкий А. А.** Психолого-педагогические вопросы проведения деловых игр. М., 1983. Вып. 10.

6. **Вербицкий А. А.** Активные методы обучения. М., 1986. Вып. 2.

7. **Выготский Л. С.** Предыстория письменной речи//Умственное развитие детей в процессе обучения. М., Л., 1935.

8. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования. М., 1959.

9. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

10. **Демин М. В.** Труд и игра как виды и аспекты человеческой деятельности//Вестник МГУ. Сер. 7. 1983. № 1.

11. **Коровяковская Е. П.** Разработка и использование учебно-ролевых (деловых) игр при подготовке специалистов: Учебное пособие по специальному курсу. М., 1987.

12. **Лотман Ю. М.** Структура художественного текста. М., 1970.

13. **Розин В. М.** Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания//Вопросы философии. 1986. № 6.

14. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. М., 1946.

15. **Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования. М., 1966.

16. **Устименко В. И.** Место и роль игрового феномена в культуре//Философские науки. 1980. № 1.

17. **Христенко В. Б.** Деловые игры в учебном процессе: Учеб. пособие. Челябинск, 1983.

18. **Эльконин Б. Д.** Психология игры. М., 1978.

Приложение 1

Примерная программа философского КВН

Философский КВН целесообразнее проводить в конце учебного курса философии, что позволяет успешнее осуществлять обратную связь в учебной деятельности. Философский КВН — это сложный творческий вид учебно-воспитательной деятельности, целиком реализуемый в игровой форме. Этим обусловлена значимость игровых конкурсов, отбор которых осуществляется преподавателями-организаторами совместно со студентами на подготовительном этапе. Для проведения философского КВН на факультете нужно иметь примерные задания примерно для 6—7 конкурсов. КВН можно проводить и между факультетами. Подготовка и проведение игры проходит несколько этапов. Вначале создается инициативная группа по организации КВН, определяются капитаны команд и члены жюри из числа

преподавателей, аспирантов кафедры. Преподаватели разъясняют конкурсные задания и руководят подготовкой студентов к игре.

Игра проводится в назначенное заранее время, сообщение о КВН дается в специальной афише. Студенты, не ставшие членами команд, принимают активное участие в КВН в роли болельщиков. Проведению игры предшествует представление жюри. Преподавателю или аспиранту кафедры философии поручается роль ведущего. Игра проводится в соответствии с намеченной программой. Ниже предлагается один из вариантов программы.

1. Традиционное приветствие команд и жюри: а) выход команд (обыгрывание названия, эмблемы и девиза); приветствие жюри и соперника. Оценивается философское содержание приветствия. Каждой команде дается на это 10—15 минут.

2. Домашнее задание: а) конкурс под названием «Что бы это значило?»: каждая команда представляет рисунок соответствующего «философского характера», а соперник должен его объяснить (вместо рисунка можно готовить пантомиму). Оценивается умение изображать и объяснять, на обдумывание дается 1 минута; б) конкурс политических карикатур (вариантом может быть конкурс политического плаката или политической песни). При проведении конкурса политических карикатур за основу можно взять статьи из любого молодежного издания.

3. Разминка команд (этот конкурс может предшествовать домашнему заданию): а) команды подготавливают и задают своему сопернику (очередность по жребию) 3—4 вопроса философского характера. Оценивается находчивость, правильность, оригинальность и вопроса, и ответа. На обдумывание дается 1 минута; б) команды получают в конвертах задание написать петицию-протест против загрязнения окружающей среды в их районе, городе (задание-петиция может варьироваться).

4. Конкурс капитанов: капитан каждой команды (по жребию) предлагает своему сопернику определить автора, которому принадлежит какое-то известное высказывание. Дополнительные пол-очка капитаны получают в том случае, если назван не только автор, но и сама работа. Вариант этого конкурса: задания готовят преподаватели, а капитаны отвечают поочередно. Если один из капитанов затрудняется ответить на доставшийся ему по жребию вопрос, возможность решить задачу предоставляется капитану соперников, что приносит его команде дополнительные баллы.

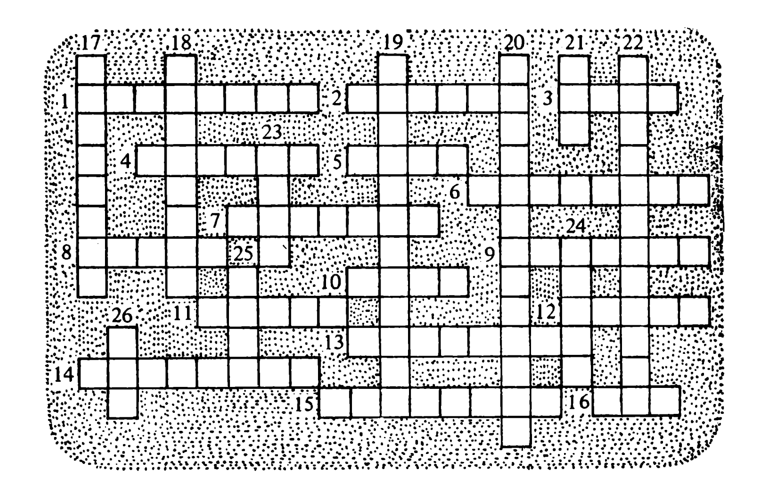
5. Конкурс философствующих поэтов: команды получают пакеты с заданием превратить заранее зарифмованные пары философских понятий в связный стихотворный текст.

6. Конкурс болельщиков. Этот конкурс позволяет вовлечь в игру основную часть студентов, в противном случае КВН будет ориентирован лишь на ограниченный круг непосредственных участников. Вариант задания: болельщики одной команды (по жребию) называют имена философов-идеалистов, а болельщики другой — философов-материалистов. За неверный ответ — штрафные баллы. Задание может варьироваться, но не должно представлять чрезмерно большой трудности. В рамках этого конкурса может быть проведена и мини-викторина, для которой лучше подготовить шуточные задания. За правильные ответы командам даются дополнительные баллы. Игра завершается определением и награждением победителей.

Приложение 2

Философский кроссворд

Взятый в качестве примера философский кроссворд составлен студентами МИНХ им. Г. В. Плеханова под руководством преподавателя. Составление подобного рода кроссвордов способствует более быстрому и прочному усвоению основных философских понятий. Варианты составления и использования в учебном процессе философских кроссвордов: 1-й вариант. Преподаватель рекомендует при составлении кроссвордов использовать определенное число философских понятий, а студенты могут сами расширять их число, пользуясь при этом словарями по философии, справочной литературой и т. п. Содержание основных философских понятий усваивается в игровой форме, причем при контроле со стороны преподавателя. 2-й вариант. Студенты во внеучебное время самостоятельно готовят кроссворды по философии, преподаватель проверяет, отбирает лучшие и предлагает для решения всей группе. Философские кроссворды рекомендуется использовать для составления игровых программ при проведении олимпиад по философии (они включаются в качестве отдельного конкурса при проведении философского КВН). На кафедре создается фонд студенческих философских кроссвордов, которые могут использоваться в учебном процессе.



По горизонтали:

1. Общественно-политическое течение, провозглашающее своей целью освобождение личности от всех разновидностей власти. Теоретическое обоснование связано с именами Штирнера, Прудона, Бакунина, Кропоткина.
2. Философское учение (способ рассмотрения явлений), признающее одно начало мира, единую субстанцию всего существующего.
3. Философская категория, выражающая диалектическое единство количественных и качественных характеристик предметов, явлений.

4. Понятие, выражающее представления о сверхъестественной силе, предопределяющей все события и поступки в жизни людей.
5. Выдающийся представитель немецкой классической философии, ее родоначальник.
6. Философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом.
7. Средневековое учение, целью которого являлось получение «философского камня», превращающего неблагородные металлы в золото, возвращающего молодость и т. п.
8. Слово, которым завершаются христианские молитвы, проповеди.
9. Деятель немецкого рабочего движения (XIX в.), один из организаторов Всеобщего германского рабочего союза, по ряду вопросов с ним полемизирует К. Маркс в «Критике Готской программы».
10. Французский философ, писатель (XX в.), представитель экзистенциализма.
11. Действия и обряды, совершаемые с целью сверхъестественного воздействия на мир.
12. Представитель французского Просвещения (XVIII в.), принявший активное участие в создании Энциклопедии. Основные труды: «Об общественном договоре», «Эмиль, или О воспитании» и др.
13. Научное предположение, выдвигаемое для решения какой-либо проблемы; это и метод развития знания, и эмбрион научной теории.
14. Человек, мыслящий неизменными понятиями, принимающий их за истину без доказательства, не подвергая критике и сомнению.
15. Древнегреческий философ-материалист, один из основателей атомистики.
16. Форма общности людей, основанная на кровнородственных связях, которые вели по материнской линии или по отцовской.

По вертикали:

17. Предмет, который по суеверным представлениям обладает магической способностью приносить его владельцу счастье.
18. В логике — суждение, приводимое в подтверждение истинности какого-либо другого суждения.
19. Общественно-политический режим, характеризующийся полным (тотальным) контролем государства над всей жизнью общества, огосударствлением всех легальных организаций.
20. Умственное действие, рассуждение, в ходе которого из одного или нескольких суждений выводятся новые суждения.
21. В логике — выражение языка, обозначающее некоторый предмет, такой, который мы можем назвать.
22. Одна из трех мировых религий, сформировавшаяся в первые века н. э. на территории Римской империи.
23. Американский социолог, сыгравший ведущую роль в разработке концепции «постиндустриального общества».
24. В психологии — отрицательная эмоция, возникающая в результате реальной или воображаемой опасности; одно из основных понятий в экзистенциализме и в неофрейдизме, где трактуется как результат подавления невоплощенных желаний.
25. Нечто реальное, конкретное, единичное в противоположность вымышленному, абстрактному и общему; в эмпириокритицизме и неопозитивизме — непосредственно данное, существующее лишь в ощущениях человека.
26. В религиозных представлениях высшее сверхъестественное существо, предмет религиозного культа.

Устный журнал «Диалог»

Формирование философской культуры у студенческой молодежи помимо теоретической подготовки включает в себя развитие способностей к диалоговому мышлению и общению. Поэтому студентов нужно учить искусству диалога, давая им образцы общения, построенного на диалоге, прививая вкус к нему. Встречаясь со студентами, обществоведы обязаны показывать пример умения реагировать на новое, отзываться на доброе, красоту, отстаивать истину. Необходимо, чтобы эти встречи осуществлялись в демократичных и привлекательных для студентов формах.

Устный журнал «Диалог» — одна из таких форм, рожденная на кафедре философии Красноярского медицинского института всего два года назад. У студентов она вызвала большой интерес и желание повторных встреч с преподавателями-обществоведами. Став популярным, «Диалог» превратился в традицию (за два учебных года на каждом из трех факультетов состоялось по шесть устных журналов). Эта форма работы позволяет составить в определенной мере представление об их идеалах, вкусах, настроениях, установках, т. е. о том, что характеризует личность студента на данном этапе его жизни.

В конце одной из первых лекций учебного курса студентам предлагается в письменном виде, анонимно задать любой интересующий их вопрос (можно несколько вопросов). Ориентация вопросов: на мир, на окружающую действительность, на самого себя, свой собственный духовный мир. Получив от студентов вопросы, преподаватели кафедры их тщательно анализируют, группируют по типам. Типы вопросов: политические, нравственно-этические, идеологические, социально-экономические, гносеологические, социально-психологические, аксиологические, педагогические и другие.

Анализируя вопросы, преподаватели пытаются понять их мотивацию (возник ли он как результат личного опыта либо как результат полученной от других людей информации, опирается ли студент на знания, оценки и суждения авторитетных людей, на источники и факты и т. д.). Предварительная работа с вопросами позволяет заранее продумать формы и стиль ответов и, соответственно, педагогического воздействия на студенческую аудиторию.

На кафедре определяется, кто из преподавателей будет отвечать на каждый из заданных вопросов, намечаются время и место встречи со студентами. Накануне встречи кафедра обсуждает проекты ответов на заданные вопросы, обговаривается возможность участия в ответах на те или иные из них не одного, а ряда преподавателей. Преподаватели стремятся не уклоняться от острых вопросов, создать во время встречи творческую атмосферу, развернуть дискуссию, ориентировать студентов на живой, заинтересованный обмен мнениями.

Цель устного журнала «Диалог» — помочь студентам выработать навыки анализа социальных процессов, обогатить культуру мышления, повысить нравственную и правовую зрелость; добиться того, чтобы устный журнал стал своего рода школой наглядно-конкретного диалектического осмысления реальных событий и явлений. Журнал «Диалог» оказался достаточно гибкой и действительно демократичной формой работы с молодежью. Так, готовясь к первой встрече со студентами в 1989/90 учебном году, преподаватели выявили,

что значительная часть их связана с социально-нравственными проблемами молодой семьи. Не учесть этого обстоятельства нельзя, оно послужило основанием для подготовки тематического диалога «Студенческая семья».

На этой встрече студенты интересовались, не скажутся ли экономические затруднения страны на материальном положении молодых семей. Обсуждалась и проблема, связанная с таким вопросом-исповедью одной из студенток: «Я воспитана на идеалах женской скромности, верности, доброты. Но все эти качества у современной молодежи не только не ценятся, а даже осмеиваются... Чтобы не быть «белой вороной», приходится предавать свои идеалы. А как иначе создавать семью?»

Очень интересуют студентов проблемы, связанные с перестройкой в высшей школе, конкретно в вузе, где они учатся. Для кафедры философии это выражалось в вопросах типа: «Почему на занятиях по философии не рассматриваются проблемы социологии, этики, эстетики? Интересно, кто и как научит этому молодежь?»; «Расскажите, как перестраивает свою работу Ваша кафедра, каковы научные интересы преподавателей, чем они увлекаются в свободное время» и др. Устойчивый интерес студентов к проблемам перестройки в сфере высшей школы также был учтен коллективом кафедры, о чем свидетельствует принятое решение начинать каждый новый учебный год с тематического диалога «Знакомство». Студенты знакомятся здесь с преподавателями кафедры, с научными работами коллектива и отдельных преподавателей, с планируемой перестройкой в преподавании обществоведческих дисциплин, с кругом интересов педагогов, их увлечениями, получают информацию о работе кабинета общественных наук. Во время таких встреч преподаватели приглашают студентов к совместной научной работе, к участию в научных студенческих кружках.

Возникшие после встречи научные контакты между преподавателями и студентами уже приносят свои результаты. Это прежде всего студенческие доклады на ежегодных научных студенческих конференциях, подготовленные членами кружков.

Так, на студенческих конференциях 1988/89 учебного года студенты прочитали доклады «Деловые игры и их роль в работе научного студенческого кружка» и «Психологические особенности формирования личности верующего подростка». А руководители этих кружков на преподавательских конференциях выступили с докладами «Эвристические возможности деловой игры на занятиях по философии» и «Формы и методы исследования психологии верующих».

Диалоговое общение со студентами выявляет иногда ситуации, которые не могут не тревожить преподавателей. В вопросах, которые задают студенты, почти нет таких, которые можно было бы отнести к вопросам гносеологического плана, т. е. у них нет любознательности, интереса к изучаемому предмету. Подмеченная ситуация волнует и самих студентов, что видно из вопроса, с которым обратился к преподавателю один из них: «Как Вы думаете, почему студенты потеряли стимул к учебе? Можно ли сказать, что раньше было престижно много знать, а сейчас наоборот, чуть ли не зазорно?»

Все это побуждает коллектив кафедры наполнять содержание лекций и семинарских занятий элементами опережающего знания, искать такие методы и формы воспитательного воздействия на молодежь, которые помогли бы ей вырабатывать познавательную активность, способность к творческому мышлению, чувство нового и

ориентацию на будущее, способность опережать практику, видеть глубже и дальше того, что вызвано сегодняшними потребностями. Устный журнал полезен и для преподавателей, особенно молодых, ибо позволяет увидеть своих коллег в работе, взаимно учиться друг у друга, быть профессионально и педагогически грамотными и мобильными. В «Диалоге» принимают участие все или большинство преподавателей кафедры. Каждый преподаватель, отвечая на вопросы студентов, как бы открывает одну из тематических страниц журнала, проявляя в работе с аудиторией свою индивидуальность, свой стиль, манеру общения с молодежью.

Разумеется, выход всего коллектива в студенческую аудиторию требует серьезной и тщательной подготовки. Поэтому проводится устный журнал нечасто — на каждом факультете всего 2—3 раза в учебном году.

Приложение 4

Проблемно-деловая игра «Экзамен по философии»

Большое значение имеют так называемые продуктивные (инновационные) игры, которые выступают как новое направление в игровом моделировании (4). Они стали в настоящее время предметом методологического анализа и существенно активизировали интерес к философскому осмыслению феномена игры (1; 2). Один из вариантов инновационных деловых игр, тяготеющий к пониманию игры как экзистенциального процесса (а не просто тренировки, подготовки к жизни), разработан группой исследователей из Саратова (6). Эта группа, объединенная в Организационный комитет проблемно-деловых игр (ПДИ) при Поволжском отделении философского и экономического общества СССР, провела ряд деловых игр, среди которых и игра «Экзамен по философии».

При ее конструировании было учтено, что есть принципиально разные способы участия человека в культуре, в общественно-исторической практике и, следовательно, два разных типа обучения. Первый тип предполагает сообщение человеку о принятом кем-то решении и призыв принять участие в его реализации. Второй тип участия направлен на создание условий, позволяющих человеку не только получать готовые решения (ответы), но и вникать в суть теоретических, организационных, нравственно-этических проблем, постигать их как объективные противоречия жизни, разрешение которых зависит от него лично. Ибо проблемы, которые решены кем-то за нас, нами лично вовсе не решались (8).

Эти принципиальные положения были использованы при подготовке сценария проблемно-деловой игры «Экзамен». Цели игры: 1) целостное воспроизведение и углубление полученных в учебном семестре знаний по курсу философии в условиях интенсивной коллективной работы; 2) преодоление фрагментарности знаний, их систематизация; дополнительная проработка некоторых межпредметных связей; 3) по возможности четкое осмысление мировоззренческого и методологического значения изученного материала при помощи «проигрывания» некоторых жизненных и познавательных ситуаций; 4) формирование социально-ценностной установки на постоянное дальнейшее углубление знаний, на непрерывное философское образование; 5) выравнивание различий в подготовленности студентов по курсу философии за счет коллективной работы, интенсификации и взаимного контроля усилий и вклада каждого студента в игру.

Проблемно-деловая игра «Экзамен» занимает все отведенное на подготовку время в расписании экзаменационной сессии (3—4 дня). В игре занята вся студенческая академическая группа. Для выполнения ряда игровых заданий она разделяется на малые группы по 7—8 человек в каждой. Время ежедневных занятий — 10 часов. Следовательно, четырехдневная игра требует от преподавателя сорока часов учебного времени. В случае если для работы в малых группах привлекаются ассистенты, а также специалисты по темам коллоквиумов, общая учебная нагрузка преподавателей возрастает до 200 учебных часов. Кафедра обычно не располагает таким «запасом» учебного времени. Следовательно, проведение проблемно-деловой игры «Экзамен» требует энтузиазма и не может носить массового характера. Но мы все же советуем время от времени проводить ее, ибо она прекрасное средство диагностики уровня подготовки студенчества, создания благоприятного морально-психологического климата в коллективе, форма налаживания контактов кафедры философии с другими кафедрами и факультетами. Кроме того, игра — это очень увлекательное, интеллектуально свободное, праздничное действо. Недаром Х.-Г. Гадамер называл игру упражнением в свободе (3).

Проблемно-деловая игра «Экзамен», как и всякая другая ПДИ, должна строиться вокруг некоторой проблемы, ради ее решения. Лучше, когда эта проблема будет выдвинута и найдена самими студентами в ходе учебного семестра. Ниже приводим сценарий игры, разработанный на биологическом факультете Саратовского университета (отделение психологии). Представляется, что данный сценарий поможет преподавателю сконструировать игру, которая уже в силу своих особенностей должна быть индивидуализирована применительно к конкретной обстановке (6). В нашей игре обсуждалась проблема: какое отношение имеет философия к жизненной позиции студента, как и чему следует учить в курсе философии. Этой проблеме и были посвящены итоговые документы игры.

Сценарий ПДИ «Экзамен».

1-й день.

9.00—11.00. Пресс-конференция. Открытие игры, краткое знакомство с технологией и правилами, «мозговой штурм» по теме «О чем нужно обязательно поговорить, подумать, поспорить на игре». Разбивка участников на три малые группы, конкурс названий этих групп и игровой газеты.

11.00—13.00. Работа в малых группах под руководством методолога и психолога над первоисточниками, текущей литературой по проблеме «Историческая необходимость возникновения марксистской философии, этапы ее развития, функции в перестройке».

13.00—14.00. Обед.

14.00—15.00. Продолжение работы в группах.

15.00—17.00. Пресс-конференция. Доклады групп по проблеме «Историческая необходимость...». Взаимное рецензирование докладов и иллюстративного материала. Оценка докладов ведущим игру преподавателем.

17.00—19.00. Коллоквиум по теме «Философия и социально-политическая история как науки, их взаимодействие в прошлом и на современном этапе». Коллоквиум ведет преподаватель социально-политической истории XX столетия.

19.00—20.00. Рефлексия участников игры. Оценка дня, рейтинг игроков. Домашние задания по теме коллоквиума.

2-й день.

9.00—10.00. Пресс-конференция. Доклады групп по проблеме коллоквиума. Предложения в итоговый документ игры. Выборы Совета игры.

10.00—13.00. Работа в группах над первоисточниками по проблеме «Философское понимание мира: бытие, материя как исходные понятия».

13.00—14.00. Обед.

14.00. Коллоквиум по теме «Глобальные проблемы современности. Что такое новое мышление?».

16.00—17.00. Работа в группах по теме коллоквиума.

17.00—18.00. Пресс-конференция по теме коллоквиума. Предложения в итоговый документ игры.

18.00—19.00. Рефлексия в малых группах. Оценка дня, рейтинг групп и игроков.

3-й день.

9.00—10.00. Коллоквиум по теме «Философские проблемы языка и мышления».

10.00—12.00. Работа в группах по теме коллоквиума.

12.00—13.00. Пресс-конференция. Доклады групп по теме коллоквиума. Оценка жюри.

13.00—14.00. Обед.

14.00—16.00. Коллоквиум по теме «Философия и литература».

16.00—17.00. Работа в группах по теме коллоквиума.

17.00—19.00. Коллоквиум по теме «Философский кинематограф».

19.00. Рефлексия в малых группах, оценка дня, рейтинг групп и игроков. Домашние задания.

4-й день.

9.00—10.00. Концерт по теме «Философия и литература». Читаем Бальзака, Пушкина, Достоевского, Гоголя, Платонова, Айтматова...

10.00—13.00. Работа в группах по теме «Диалектика и ее альтернативы. Что значит мыслить диалектически?». Интервью с преподавателями, руководителями университета, студентами, прохожими и т. д.

13.00—14.00. Обед.

14.00—16.00. Пресс-конференция по теме «Диалектика и ее альтернативы». Конкурс подготовленных в течение семестра рефератов.

16.00—18.00. Индивидуальная письменная работа «Мои философские взгляды».

18.00. Пресс-конференция. Обобщающий доклад Совета игры по проблеме «Предложения по совершенствованию программы изучения философии в вузе». Итоговый концерт. Общая рефлексия участников. Оценки хода и результатов игры. Рейтинг участников. Выход из игры. Оценки по философии в зачетной книжке.

Обобщающий доклад Совета игры — своеобразное выражение общественного мнения студентов — учитывается кафедрой при планирования изменений в учебном процессе, его содержательной и методической стороны. Очень большое значение для достижения целей игры имеет такой вид игровой деятельности, как рефлексия. В общей сложности за 4 дня игры на него отводится 3—4 часа. Рефлексия предполагает постоянный анализ своей позиции в игре и вклада в нее, личностного смысла анализируемых проблем. Такого рода деятельность не очень привычна для студента. Она помогает преодолеть отчуждение от изучаемого материала, от способов его усвоения, помогает выработать собственную позицию. Жела-

тельно, чтобы рефлексия проводилась достаточно опытными психологами. Кроме того, рефлексия помогает самооценке своих знаний, своего продвижения в игровой деятельности. Оценка в зачетке — в значительной мере результат групповой рефлексии; ошибка и случайность здесь практически исключены. Как, впрочем, исключены и низкие баллы. Атмосфера игры, взаимная ответственность в группе, соревновательность, помощь товарищей делают свое дело. В рейтинге игроков проводится лишь одна черта: выше черты — отлично, ниже — хорошо.

Ранее мы уже отмечали праздничный характер игры. Это не противоречит ее деловому характеру. Для проведения игры нужен большой зал (еще одна проблема при нехватке учебных помещений), который к концу игры бывает от пола до потолка «украшен» структурно-логическими схемами, эпиграммами, плакатами, дружескими шаржами. Не помешает музыка, символ и флаг малой группы, ее девиз; полезны спортивные паузы и философское стихотворное и прозаическое творчество игроков. Вполне уместен смех, «философское» воздействие которого давно понято человечеством (5).

Вместе с тем всегда следует помнить мудрое предостережение: «Игра не всегда и не исключительно осмысленное зерцало действительности. Не все, что может быть сыграно, обязано поэтому и существовать» (7. С. 402). Поэтому следует особо позаботиться о выходе из игры в жизнь. Нужно показать, что разработанный в игре «проект» преподавания философии станет реальностью лишь при активном участии самих «игроков» в его воплощении в практику. Это может быть сделано, в частности, с помощью тех студентов, которые являются членами ученого совета факультета.

Литература

1. **Баранов П., Сазонов Б., Янков Д.** Организационно-деятельностные игры по проблемам перестройки в Болгарии//Проблемы теории и практики управления. 1989. № 2.

2. **Бакштановский В. И.** Методические рекомендации по конструированию и внедрению деловой игры «Этическое консультирование». Тюмень, 1987.

3. **Гадамер Х.-Г.** Истина и метод. М., 1988.

4. **Комаров В. Ф.** Управленческие имитационные игры. Новосибирск, 1989.

5. **Нодиа Г. О.** Человек, смеющийся в контексте культуры// Философия, культура, человек. Тбилиси, 1988.

6. Проблемно-деловая игра как метод управления общественным развитием. Саратов, 1989.

7. **Финк Э.** Основные феномены человеческого бытия//Проблема человека в западной философии. М., 1988.

8. **Фролов А.** Восхождение к конкретному//Коммунист. 1988. № 10.

§ 5. Проведение семинара по методу «малых групп»

Семинарские занятия по философии призваны формировать самостоятельность мышления студентов, способность критического анализа действительности, пони-

мания ее в единстве противоположных тенденций. Непосредственной целью занятия, когда оно проводится методом «малых групп», является развитие личности учащегося, его творческого начала, культуры демократического общения, способности к коллективному мышлению.

По своей технологии этот метод отличается от традиционно-группового тем, что любая группа разделяется на несколько подгрупп по 3—6 человек (малая группа) и вся работа идет в рамках этого небольшого коллектива, где готовится и обсуждается весь учебный материал, который затем предлагается для критического анализа всей остальной группе. Преподаватель при этом выступает как организатор занятия, участник дискуссии и консультант.

Основные принципы обучения по методу «малых групп». 1. Принцип демократизации отношений преподавателя и студента. Отношения в ходе занятий становятся «партнерскими». Руководитель семинара помогает участникам, но основные результаты они получают самостоятельно. Что касается оценок, то на каждом семинаре их выставляют сами участники. Право руководителя соглашаться или не соглашаться с мнением группы, но во всех случаях он должен обосновать свою позицию, убедить студентов, и если с ним не соглашаются после его аргументации, то он должен принять точку зрения группы.

2. Принцип организации работы в условиях наиболее психологически комфортных. Малые группы формируются на основе психологической приемлемости каждого из партнеров, поэтому обсуждения и дискуссии в такой группе проходят в условиях наибольшей психологической защиты. Малые группы — это группы повседневного общения, ставшие единицами в учебном процессе.

3. Принцип самообучения как ведущий в учебном процессе. Самообучение происходит в рамках как внутригруппового, так и межгруппового общения.

4. Принцип коллективной ответственности за подготовку и решение учебных заданий.

5. Принцип личного вклада каждого участника малой группы в решение групповой задачи, в выполнение группой той или иной функции.

6. Принцип проблемности в раскрытии учебного материала, в постановке вопросов как высший признак

в оценке личного вклада «малой группы» в решение задач учебного занятия.

7. Принцип исключения тривиальности в выступлениях, в постановке вопросов. Банальность фиксируется, но не оценивается.

8. Принцип игровой организации каждого занятия.

Организация работы по методу «малых групп». Создавать малые группы лучше на основе социометрических карт предпочтений, но можно и без них (результаты практически не различаются). В обычной практике преподаватель просит студентов разделиться на подгруппы по принципу наибольшего предпочтения (с кем вы проводите время, чаще всего общаетесь, ходите в кино, дружите и т. п.). Эти подгруппы далее рассматриваются как единицы учебного процесса. Студентам разъясняется, что возможны изменения в составе подгруппы, т. е. групповые перераспределения.

Очень важным является пространственное размещение подгрупп. Они должны сидеть лицом друг к другу (за 1—2 столами). Это общение «глаза в глаза», замкнутое на себя. Столы малых групп располагаются полукругом, чтобы межгрупповое общение было также личностным. Соблюдение этого правила очень важно, это не второстепенный момент. Разделение малых групп и их пространственное размещение являются неизменными, а функции, которые будет выполнять группа, постоянно меняются.

Функции малых групп зависят от количества малых групп (принцип — каждой подгруппе свою функцию). В ситуации с тремя подгруппами выделяются следующие функции: 1) отвечающие (или «разработчики», или «исследователи»); 2) оппоненты; 3) оппоненты-аналитики. (В случае четырех подгрупп оппоненты разбиваются на «оппонентов-1» и «оппонентов-2».) Оппоненты задают вопросы, дополняют, возражают. Вопросы выделяются двух типов: проблемные вопросы и уточнения (которые не считаются вопросами, хотя задаются в форме вопроса). Уточнения не оцениваются (не идут в актив подгруппы, не учитываются при подведении итогов). Оппоненты-аналитики имеют право и обязанность задавать вопросы, но главная их функция — подготовка рецензии — анализа работы отвечающих и оппонентов. Как правило, аналитики в своей работе руководствуются достаточно простой схемой построения

рецензии для анализа содержания и формы: по содержанию — проблемность, оригинальность, самостоятельность, глубина, современность, связь со специальностью, использование дополнительной литературы, работ классиков; по форме — логичность, свободное владение материалом, эстетичность.

Кроме того, оппоненты-аналитики оценивают в пятибалльной системе работу каждой подгруппы и вклад каждого участника. (Оценка подгруппы снижается на балл, если кто-то из ее участников не работал, не был готов.) Дается оценка и самого лучшего проблемного вопроса и лучшего ответа на вопрос (не обязательно на тот, который выделен как лучший). Оппоненты-аналитики имеют право высказать свое мнение о всем ходе семинара, в том числе об удачных или неудачных вмешательствах преподавателя в ход семинара. После этого преподаватель просит группу высказаться о качестве проведенного анализа и работе аналитиков, высказывает свое мнение о семинаре, соглашается или не соглашается с оценками, вносит свои коррективы в понимание тех или иных вопросов занятия (лучше это сделать в ходе семинара, а не в конце).

Формы проведения занятий по методу «малых групп». Выделяются два типа семинаров: а) на понимание материала; б) на применение знаний в разработке учебно-исследовательского проекта.

Семинары на понимание. 1. Составление плана. Из всех вопросов обычного плана семинара выбирается ведущий (интегрирующий). Всем группам дается одно задание — подготовить развернутый план ответа. На подготовку плана отводится ограниченное время. Создается дефицит времени, заставляющий каждую из групп работать интенсивно (метод «мозгового штурма»). В зависимости от характера вопроса на ответ отводится от 5 до 15 минут. Если вопрос традиционен и требует только знания материала, то время минимальное, если постановка вопроса необычна и предполагает конструирование своего видения, то максимальное.

2. Обсуждение плана (защита плана). После того как планы составлены, представители групп переносят их на доску и начинается обсуждение каждого из планов: вопросы по плану, критика, защита своего решения вопроса и, наконец, выбор плана, по которому пойдет работа. Время этого этапа — 5—10 минут.

3. Распределение функций. Группа, план которой признан предпочтительным (возможно, с корректировками), объявляется отвечающей. Оппоненты и оппоненты-аналитики назначаются преподавателем с учетом их функционирования в прошлых семинарах. Дается 1—2 минуты для подготовки каждой группы к работе (распределение обязанностей, порядка выступлений и т. п.).

4. Работа отвечающих. Опыт показал, что необходимо ставить ограничение на работу этой группы. Обычно на ответ всей группы по вопросу дается 10—12 минут. Каждый должен говорить не более 3—5 минут по сути вопроса, выделяя узловые пункты, проблемные вопросы и опуская или лишь называя «тривиал». Ограничение на время требует собранности, интенсивности, безусловного владения материалом, индивидуальной ответственности за потраченное время.

5. Вопросы к отвечающим. Требования к вопросам: четкость постановки, проблемность, нацеленность на развитие темы, раскрытие каких-то новых аспектов. На 2-часовом занятии можно задать не более 10 вопросов. Их отбор осуществляется отвечающими. Принимаются наиболее проблемные вопросы, дается обоснование, почему не принят тот или иной вопрос. Оппоненты-аналитики также имеют право (а иногда и обязанность) задавать вопросы, но после того, как исчерпали свои вопросы основные оппоненты. На подготовку ответов выделяется 2—3 минуты, группа отвечающих готовит ответы, равномерно распределяет их между собой. В это время оппоненты обсуждают варианты ответов на вопросы, а оппоненты-аналитики готовятся к будущему анализу, решают, какой вопрос был лучшим.

6. Ответы на вопросы. Требования к ответу: четкость и краткость. После каждого ответа отношение к нему фиксируется тремя возможными высказываниями: «ответ принят», «ответ не принят», «принят, но не полностью». В двух последних случаях требуются возражения или дополнения. Реализовать его может или задававший вопрос, или любой участник оппонирующей стороны (в случае, если ответ ему не ясен).

7. Оппонирование и дополнения. Как особая стадия семинара проводится только в том случае, если материал семинара не исчерпан на стадии дискуссии в связи с ответами на вопросы. Требования к оппонированию и дополнениям те же, что и к предыдущим этапам се-

минара: четкость, проблемность, краткость, нетривиальность.

8. Работа оппонентов-аналитиков. Это подведение итогов семинара. Велика опасность, что аналитики «отсидятся» на семинаре и ограничатся лишь самой общей оценкой. Поэтому требования к анализу должны быть последовательно четкими и конкретными. Способность к критически-аналитическому мышлению надо культивировать сознательно, понимая сложность и трудность задачи. Первые рецензии преподавателю практически приходится делать самому, задавая не только схему, но и образец работы в рамках этой функции. Образцовые же рецензии самих студентов нужно выделить и сделать средством обучения для всех подгрупп. Работа студентов-аналитиков оценивается другими подгруппами и самим преподавателем.

9. Заключительное слово преподавателя. Оно складывается из выражения отношения к анализу, проделанному студентами, из общей оценки семинара, разъяснения спорных вопросов (если они были) и постановки проблемы (если она есть). Максимальное время — 5 минут.

Среди семинаров на понимание можно выделить несколько форм: 1) упрощенная; 2) интенсивная; 3) «за и против»; 4) коллективное комментирование первоисточника с последующим выполнением каждой «малой группой» письменной домашней работы; 5) «соревнование знатоков». Рассмотренный выше семинар относится к интенсивной форме. Переход к ней возможен лишь тогда, когда студенты научились внутригрупповому и межгрупповому взаимодействию, накопили некоторый опыт коллективного обсуждения. В качестве переходной формы от обычных групповых семинаров к семинарам по методу «малых групп» в интенсивной форме могут рекомендоваться все другие формы, и в первую очередь упрощенная.

Особенности упрощенной формы состоят в том, что целый ряд этапов интенсивной формы опускается или ослабляется, упрощается. Так, составление и обсуждение плана может отсутствовать, так как берется учебный план семинара и только определяются функции, которые выполняет каждая из подгрупп. Как вариант предлагается конкретизация плана каждой из подгрупп, но после оглашения планов преподаватель сам выбира-

ет оптимальный план и распределяет функции между подгруппами.

При упрощенной форме работы ответы не ограничиваются во времени. После каждого выступления задаются вопросы, заслушиваются ответы и затем обязательно выступают оппоненты с дополнениями и возражениями. Центром семинара является изложение материала, а не дискуссии, связанные с защитой своего плана (своего видения материала), с постановкой проблемных вопросов. В семинаре отсутствует ситуация дефицита времени, создающая известную напряженность и заставляющая работать интенсивно. Семинар проходит более привычно как для студентов, так и для преподавателя: задача семинара — последовательно изложить прочитанную литературу. Очевидно, что с подобной формы можно начинать. Она повышает активность студентов при обсуждении вопросов, формирует коллективную ответственность, вносит элемент игры. Однако по результатам и целям она мало чем отличается от традиционного семинара.

Форма «за и против» применяется при обсуждении различных философских взглядов. В опыте нашей работы такая форма применялась для проведения семинаров, посвященных анализу немецкой классической философии. В задании на дом каждая из подгрупп должна была подготовить аргументы в защиту, обоснование философских воззрений каждого из философов (Канта, Гегеля, Фейербаха), а также аргументы для опровержения с позиций марксистской философии. На семинаре преподаватель предлагал одной группе быть защитниками (представителями, скажем, кантианской философии), другой — марксистскими критиками, а третьей — аналитиками-рецензентами. После обсуждения взглядов одного из философов функции групп менялись.

Семинар по коллективному комментированию текста первоисточников применяется для коллективного обсуждения наиболее трудных для самостоятельного освоения философских работ. В такой форме мы проводили обсуждение «Тезисов о Фейербахе» К. Маркса. Все подгруппы готовили свою интерпретацию каждого тезиса, для подготовки им выделялось время на самом семинаре. Затем обсуждались варианты понимания каждой из подгрупп. На 2-часовом семинаре мы разбирали лишь по 4—5 тезисов. Обсуждение остальных те-

зисов было осуществлено в рамках «малых групп» вне учебных занятий и представлено преподавателю как письменная домашняя работа, идущая в зачет работ каждой подгруппе.

«Соревнование знатоков» — особая игровая форма проведения семинаров на понимание материала, которую целесообразнее применять при изучении не очень сложных тем или тем, по которым в силу каких-либо причин можно ограничиться общим знакомством.

В ходе такого занятия каждой малой группе дается задание составить определенное количество вопросов, раскрывающих тему или часть темы. В зависимости от времени, выделенного на занятие подобного типа, устанавливается и необходимый минимум вопросов, которые должны подготовить подгруппы. Дается время и на подготовку вопросов. Средний расчет — 2 минуты на 1 вопрос. Но за это время группа может составить больше вопросов, чем задано. Все что идет сверх минимума, засчитывается в актив малой группы.

После того как составлены вопросы (они пишутся под копирку), преподаватель (или судейская коллегия) дает оценку вопросов в системе баллов-очков: 0,5 — тривиальный вопрос; 1 — ответ на вопрос требует привлечения дополнительной литературы или это вопрос-ловушка; 2 — сложный вопрос, ответ на который невозможен без размышления-понимания; 3 — проблемный вопрос. Например: 0,5 — «Что такое солипсизм?», «Имеет ли абсолютное значение противопоставление материи и сознания?»; 1 — «Всегда ли основной вопрос философии остается основным?», «Единственна ли истина?», «Был ли Кант материалистом?»; 2 — «Почему распространение агностицизма совпало с пиком развития науки?», «Что ближе господствующему классу — материализм или идеализм?»; 3 — «Идеализм — прямолинейность и односторонность, почему же так много его разновидностей?», «Что останется от философии, если выбросить основной вопрос философии? Будет ли тогда согласие среди философов?»

Первая оценка, которую получает каждая малая группа, — сумма очков за составленные вопросы, так называемый предварительный результат (см. таблицу итогов «Соревнования знатоков»).

Ход соревнования. 1. Вопросы задаются по кругу: первая подгруппа — второй, вторая — третьей, третья—

первой (если выделено три подгруппы). Каждая из них за один круг имеет право задать только один вопрос.

2. На заданный вопрос вначале отвечает не вся группа, а участник под № 1 (каждый участник имеет свой порядковый номер). Если он не в состоянии ответить, то он просит помощи клуба. После клубного обсуждения именно этот участник должен снова ответить на вопрос.

3. Если клубный ответ принят спрашивающей группой, то «клуб» за ответ получает то количество очков, сколько «стоил» вопрос. Участник за отказ отвечать получает «минус», за правильный ответ — «плюс» (в личных результатах у него это будет зафиксировано).

4. Если клубный ответ не принят, то на него должен отвечать участник под соответствующим номером в следующей подгруппе. Оценка аналогичная. А клуб, не ответивший на вопрос, получает со знаком «минус» соответствующее количество очков (см. в таблице графу «Очки группы»).

5. Если не ответила ни одна группа, то возникает ситуация «бумеранг» — должна отвечать группа, задававшая вопрос, и именно тот участник, очередь которого подошла. Правильно ответив на свой вопрос, группа получает очки со знаком «плюс».

6. Если итоговый ответ не принят руководителем семинара (или судейской коллегией), то после соответствующего разъяснения группе записываются очки со знаком «минус».

7. После того как закончатся соревнования (на таблице показано два круга), подводятся окончательные итоги. К предварительному результату прибавляются (или вычитаются) очки, полученные в ходе соревнования. Учитывается время, затраченное на ответы (соревнование проводилось с двумя шахматными часами). Устанавливаются места, занятые группами, сообщаются окончательные результаты. Может выделяться «лучший вопрос», «лучший ответ», «лучший личный результат» (см. пояснение к таблице).

Пояснение к таблице. Соревнование прошло в два круга (каждая группа задала два вопроса). Первая подгруппа задала из своего списка вопрос под № 3, должен был отвечать участник второй подгруппы под № 1, однако он не смог ответить и попросил помощь

Таблица итогов «Соревнования знатоков»

№ вопроса	Фамилия и № участника			Очки клуба I	№ вопроса	Фамилия и № участника			Очки клуба II	№ вопроса	Фамилия и № участника			Очки клуба III
	1	2	3			1	2	3			1	2	3	
3	+	—+		+2+1	5	—+			+1	1	—			—2
5			—+	+1	1		+		+3	2		—+		+3
Результаты				4					4					1
Очки за вопросы				12					12					13
Итог всех очков				16					16					14
Затраченное время				7 минут					5 минут					8 минут
Место				2					1					3
Тема занятия:								Дата:				Группа:		

клуба, после клубного обсуждения он ответил. В его личных результатах появились «минус» и «плюс» (за отказ и за ответ), а клуб в свой актив записал +1. Затем вторая подгруппа задала из своего списка вопрос № 5, однако ни первый отвечающий, ни вся третья подгруппа ответить не смогли (отвечающий получил «минус», а группа —2, «цену» данного вопроса). Вопрос автоматически переходит первой подгруппе, на него сразу отвечает участник № 1 (получает «+», а группа +2). Подгруппа третья задает вопрос № 1, участник первой группы под № 2 (подошла его очередь, так как № 1 уже отвечал) отвечает только с помощью клуба (за что и получает свои «—» и «+», а клуб получает «цену» вопроса +1). Затем начинается второй круг. В общем итоге обнаружилось, что первая и вторая подгруппы набрали одинаковое количество очков. Но вторая затратила на подготовку ответов на 2 минуты меньше.

Соответственно эта подгруппа заняла первое место в соревновании.

«Соревнование знатоков» может проводиться и в упрощенном варианте — без часов; тогда таблица соревнования выглядит значительно проще:

Фамилия и № участников	Личный результат	Командный результат	Место
1. . . . . 2. . . . . 3. . . . . 4. . . . . 1. . . . . И т. д.			

Семинары по применению знаний в разработке учебно-исследовательского проекта. Наиболее продуктивны в плане развития творческой самостоятельности обучающихся семинары по применению знаний в проведении учебно-научного исследования. Подобные семинары свидетельствуют об овладении участниками учебного материала и использовании его как средства для самостоятельного мышления в сферах, относящихся к современным социальным проблемам. В такой форме могут быть проведены занятия по любым темам каждого предмета общественно-политического цикла. В рамках философского цикла практически не было ни одной темы, по которой не составлялись бы учебно-исследовательские проекты. Вот перечень некоторых из них: «Проблема предмета философии», «Философия и жизнь», «Философия и наука», «Сознание — язык — поведение», «Закон единства и борьбы противоположностей как теоретическая основа анализа противоречий в развитии советского общества», «Личность и общество», «Проблема смысла человеческой истории», «Право и нравственность» и т. д. Естественно, что при выдаче проекта группам дается несколько вариантов, отражающих разные аспекты раскрытия той или иной темы, и осуществляется выбор предпочтительного проекта.

Последовательность этапов в семинарах по применению знаний следующая: 1) постановка задачи преподавателем, ответы на вопросы по заданию (3—5 минут);

2) составление проекта (40—50 минут); 3) представление проекта в виде записи на доске структурной схемы, выявляющей систему взаимозависимостей, типы связей между основными блоками проекта (5—7 минут); 4) защита проектов: а) изложение и обоснование проекта (15—20 минут на каждый), б) ответы на вопросы (10—15 минут), в) критический анализ проекта студента (10—15 минут); 5) общая оценка всех проектов руководителем занятия (10—15 минут).

Общие замечания. 1. Опыт показывает, что для проведения занятий по методу «малых групп» двух часов семинара явно недостаточно. Оптимальным, на наш взгляд, является 3-часовое занятие, а в отдельных случаях и 4-часовое.

2. В процессе подготовки проекта участники могут пользоваться любой подсобной литературой, которая им необходима.

3. Хорошо налаженная работа в семинарах по методу «малых групп» должна привести к отказу от экзамена в обычном его проявлении. Экзамен может быть заменен собеседованием с некоторыми из студентов по теоретическим вопросам курса (в тех случаях, когда возникает сомнение в их знаниях). Общая оценка будет складываться из оценок за семинары (в рамках «малых групп» каждый участник на всех семинарах получает оценки). Как итог вместо экзамена может быть проведено 4-часовое занятие по подготовке и защите проектов по наиболее актуальной проблематике.

4. Каждая тема семинара проводится по своей специфической форме, повтор форм можно осуществлять не чаще чем через 2—3 занятия. Поиск новых форм, разнообразие их вариаций должны лежать в основе работы руководителя семинаров по методу «малых групп».

Литература

1. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.

2. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 17—18 февраля 1988 г. М., 1988.

3. **Амонашвили Ш. А.** Как живете, дети? М., 1986.

4. **Библер В. С.** Мышление как творчество. М., 1981.

5. **Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования М., 1959.

6. **Урбах Д. А.** Метод «малых групп»//Вестник высшей школы. 1981. № 7.

7. Формирование творческого мышления в процессе преподавания философии. М., 1983.

§ 6. Учебный эвристический диалог

Если мы хотим повысить творческий потенциал будущих специалистов, то необходимо организовать учебно-воспитательный процесс как вид креативной деятельности. Эффективной формой ее реализации может стать эвристический диалог. При описании эвристически направленного диалога мы исходим из самой простейшей модели знания. Она включает в свой состав «непосредственную информацию», которую несет в себе, и способ представления реальности[1], благодаря чему мы видим не просто нечто, а видим его как нечто определенное. Содержание знания в основном состоит из предметных и атрибутивных репрезентант, а способы представления — из сети реляционных репрезентант. С помощью последних «непосредственная информация» вылавливается и упорядочивается.

Потребность в интеллектуальном диалоге проявляется только тогда, когда возникают «разрывы» в непосредственной информации, содержащейся в эпистеме, или в способах представления этой информации. Наиболее сильные креативные всплески связаны с преодолением прежде всего «разрывов» в способах представления. Чем больший «разрыв» устраняется, тем больший креативный всплеск необходим. Порой эта креативная волна изменяет все видение мира, само мироощущение.

Методы генерирования и устранения «разрывов» в способах репрезентации реальности удобно положить в основу классификации поисковых диалогов. Это тем более оправдано, что тип «разрыва» связывается с определенным способом его устранения, воплощающимся в форме соответствующей организации учебного диалога. Такой подход позволяет каждому виду занятий придать четкую категориальную структуру, которая соотносится с определенной структурой учебного поискового диалога. Устранение «разрывов» в способах представления реальности происходит с помощью перехода участников диалога на новый способ представления, часто новый для каждого из них.

---

[1] Из-за стилистических соображений мы иногда вместо выражения «способ представления» будем употреблять словосочетание «способ репрезентации реальности».

Среди средств перепредставления особое место занимают операции, приемы и методы, с помощью которых осуществляются переходы от одних категориальных репрезентаций к иным. Категориальная эвристика рассматривает все средства, помогающие осуществлять подобные переходы. Фактически категориальная эвристика является формой диалогической диалектики. Категориальная оппозиция — минимальная единица категориальной эвристики. Пара противоположных понятий обладает как бы большей реальностью, чем каждое из них само по себе: невозможно понять что-либо до тех пор, пока не осознается его альтернатива. Мы понимаем некоторый признак лишь постольку, поскольку он альтернативно скоррелирован с другими признаками. Соотносительные понятия не обладают самостоятельным бытием: они лишь полюса категориальной оппозиции. Как замечает М. М. Бахтин, «актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встречающимся смыслам. Но не может быть «смысла в себе» — он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним» (1. С. 350).

Каждый признак, входящий в один полюс оппозиции, несовместим хотя бы с одним признаком противоположного полюса. Пучки признаков, идущие от полюса к полюсу, обладают неодинаковой мощностью, что создает асимметричность категориальной оппозиции. Свойство асимметричности, грубо говоря, заключается в том, что маркированный полюс категориальной оппозиции несет в себе большую неопределенность, чем немаркированный. Указанная разность информационных потенциалов и определяет направление познавательного поиска. Один полюс категориальной оппозиции несет в себе неопределенность, а с помощью другого мы пытаемся устранить ее. Категориальная оппозиция формируется и функционирует в определенной категориальной парадигме, которая представляет собой сеть категориальных оппозиций, удовлетворяющую правилам их истолкования и конструирования. Категориальная парадигма ограничивает набор всех рациональных систем, создаваемых на основании этой сети. Изменения в категориальной парадигме относятся к изменениям в самой основе нашего мировидения.

На базе каждой категориальной парадигмы из категориальных оппозиций конструируются относительно ус-

тойчивые образования, своеобразные категориальные блоки, необходимые для представления того или иного класса событий, проблемных ситуаций. По отношению к данному классу проблемных ситуаций они играют роль категориальной парадигмы. Как и большая парадигма, эти парадигмы-агрегаты связаны не только с сознательной деятельностью, но и с процессами, протекающими в области подсознания. Поэтому только на когнитивном уровне категориальной парадигмой овладеть нельзя. Сказанное полностью относится к большой парадигме и частично — к парадигме-агрегату.

Переход от одних категориальных способов представления к другим осуществляется с помощью эвристических операций. Можно выделить три уровня этих операций: операции с категориальными оппозициями, агрегатами и парадигмами. Самая элементарная часть категориальной эвристики связана с выявлением «разрывов» и их устранением на уровне категориальных оппозиций. Весьма распространенный вид «разрыва» основан на инверсионном понимании одной и той же категориальной оппозиции, например оппозиции (абсолютное / относительное)[1]. Инверсия категориальной оппозиции состоит в изменении направления ее ассиметричности на противоположное. В результате происходит перевертывание ценностной шкалы.

Инверсионные категориальные оппозиции могут непосредственно в явном виде противопоставляться друг другу или же в качестве молчаливых и не всегда явных гносеологических предпосылок. Непосредственное противопоставление альтернативных способов представления постоянно происходит между представителями различных философских течений и школ: один его представитель абсолютизирует одну соотносительную категорию, другой — иную. Например, один признает только абсолютное, другой — лишь относительное; первый отдает пальму первенства конечному, второй — бесконечному; один абсолютизирует общее, другой — единичное и т. д.

Пока каждый из оппонентов стремится навязать другой стороне лишь свой собственный способ репрезентации реальности в форме той или иной интерпретации категориальной оппозиции, в их сознании не существует

---

[1] Знак «/» употребляется как знак оппозиции.

«разрыва» в способах представления реальности. Поскольку для нас творчество — это активность, направленная на преодоление «разрывов» в способах представления реальности, диалог подобного типа в строгом смысле нельзя отнести к творческим, хотя, конечно, следует причислить его к интеллектуальным диалогам. Однако как только хотя бы одна из противоборствующих сторон осознает ограниченность своей позиции и постарается перебросить мост между альтернативными способами репрезентации реальности, диалог начинает приобретать креативную направленность.

«Разрыв» в способах представления реальности, основанный на инверсионных по отношению друг к другу пониманиях категориальной оппозиции, можно устранить с помощью операции диалектического синтеза. Закон отрицания отрицания в методологическом плане и является моделью такого синтеза. Эвристический эффект данной операции прекрасно показал еще Гегель. И это понятно: операция синтеза инверсионных по отношению друг к другу оппозиций требует уже включения рефлексии в оппозицию. Философия является рефлексией над категориальными оппозициями культуры. Ее роль в том, что она делает рефлексию структурным компонентом категориальной оппозиции. До рефлексии в категориальной оппозиции было абсолютизировано одно-единственное направление асимметричности, а следовательно, один-единственный принцип понимания и познания. Рефлексивный компонент сделал оппозицию многовариантной, в связи с чем один-единственный принцип был заменен целым веером принципов. Кстати, только с появлением альтернативных принципов стала осознаваться дорефлексивная установка, заключенная в категориальной оппозиции. Рефлексия наделила категориальную диаду эвристической функцией. Именно рефлексия превращает оппозицию в функциональную единицу. Рефлексия, войдя в категориальную оппозицию, фактически превращает ее в переменную человеческой деятельности. Но опять-таки заметим: такой переменной является не отдельное понятие, а диада как целостное образование.

Включить студентов в рефлексивную деятельность можно в форме различных ролевых игр, ключевая роль в которых принадлежит двум операциям: инверсии и диалектическому синтезу. Для этого можно, например,

имитировать спор между философом Древней Греции и средневековым философом, основанный на инверсионном понимании категориальной оппозиции «конечное / бесконечное», или имитировать дискуссию между представителями европейской и индобуддийской мысли, основанную на альтернативных трактовках оппозиции «бытие / небытие». Спор можно развернуть на инверсии оппозиций «материальное / духовное», «часть / целое» и др. Первые имитации философских битв в ходе занятий, видимо, не следует нацеливать непосредственно на выявление и устранение «разрывов» в способах представления. Их задача иная — включить обучаемых в инверсионную деятельность. Именно в ней они почувствуют: инверсионные трактовки категориальной оппозиции — методологически значимый факт.

Наиболее доступна для начинающих такая предтворческая игра, в которой интеллектуальные роли оппонентов заранее известны. Такую игру удобно строить на явном противопоставлении инверсионных пониманий той или иной категориальной оппозиции и устранении этого диссонанса с помощью диалектического синтеза. Категориальный смысл этой предкреативной игры заключается в том, что в ней прекрасно имитируется как категориальный диссонанс, так и способ его преодоления. Включенные в игру, ее участники остро ощущают категориальную структуру философского диалога.

Опишем методику проведения семинарского занятия в форме ролевой игры, основанной на операциях инверсии и диалектического синтеза. Если на лекции столкновение альтернативных позиций и устранение соответствующей рассогласованности в способах представления имитирует сам преподаватель, включая с помощью вопросов в этот процесс аудиторию, то на семинарском занятии студенты непосредственно включаются в игру, особенно тогда, когда она проходит под руководством самих студентов.

Подготовка к занятию. Не менее чем за неделю до семинара преподаватель формулирует перед группой тему и цель занятия, сообщает о форме его проведения. «Наше следующее занятие, — говорит он, обращаясь к аудитории, — будет проходить в форме диспута между представителями альтернативных взглядов на понимание категориальной оппозиции «конечное / бесконечное». Это занятие буду проводить не я, а вы сами. К занятию

прошу каждого сформулировать в виде вопросов те трудности, которые станут перед вами на пути понимания данной категориальной оппозиции. Эти вопросы очень полезны: они помогут стимулировать дискуссию, глубже понять свои же собственные трудности, лучше осознать поле возможных ответов на них; с помощью собственных вопросов вы можете атаковать своих оппонентов. Литературу к дискуссии возьмите у ведущих и подберите сами. Кто имеет мужество быть ведущим, прошу подойти ко мне во время перерыва».

Учитывая интересы кандидатов в ведущие, преподаватель распределяет между ними роли защитников принципа конечности, альтернативного ему принципа бесконечности и принципа диалектического снятия этих противоположностей. Каждому ведущему к следующей консультации предлагается сочинить монолог, принадлежащий представителю соответствующего философского течения, и заручиться поддержкой хотя бы одного тайного помощника. Цель ведущих—вовлечь в дискуссию как можно больше студентов, в идеале — всех. Этому должны содействовать альтернативность позиций и последовательное проведение каждой из них. На консультации обсуждаются и корректируются монологи. Здесь же совместно с ведущими намечаются в общих чертах контуры сценария возможного варианта дискуссии (7. С. 33). После корректировки монолог может принять следующий вид.

Монолог философа, абсолютизирующего конечное: «Все отдельные материальные и духовные системы конечны; каждая из них существует в определенных пространственно-временных границах: когда-то и где-то возникает, когда-то и где-то гибнет. Огромными творческими усилиями создаются отдельные культуры и гибнут, в муках родилось человечество и в муках умрет, появилась и исчезнет жизнь на Земле, возникают и гибнут небесные тела, галактики и метагалактики. Релятивны любые характеристики объектов: их структура, свойства, функции и др.

Защищая принцип бесконечности, обычно ссылаются на принцип развития с его заманчивой стрелой, нацеленной в сторону прогресса, в его бескрайнюю даль. В этом рассуждении явный circulus viciosus. Но дело даже не в этом, а в том, что без обрыва бесконечности невозможно найти точку отсчета для прогрессивного и регрессив-

ного изменения. Ведь в бесконечном мироздании нельзя установить, где высшее, а где низшее. Таким образом, принцип бесконечности несовместим с принципом развития. Каждая характеристика исследуемого объекта релятивна: структура, функционирование, свойство и др. Качественная определенность предмета предполагает ограниченное число соответствующих отношений, функций, свойств; допустить обратное — значит признать неопределенность исследуемого объекта, а следовательно, и его принципиальную непознаваемость.

В хорошем описании любой системы, любого явления используется ограниченное число строго определенных параметров. Принцип конечности особенно ярко проявляется в принципе минимизации. Этот принцип прекрасно оправдал себя в духовном и практическом овладении миром. Так, вводя дефиниции, пытаются обойтись минимальным набором признаков, ибо чем больше признаков в дефиниции, тем труднее оперировать соответствующим понятием. А бесконечное множество характеристик исследуемого объекта сделало бы это просто невозможным, обессмыслило бы операцию определения как таковую. Даже самые ревностные апологеты идеи бесконечности при организации реальной деятельности каждый раз исходят из тех или иных локальных представлений. «Человек, — замечает Станислав Лем, — вообще склонен располагать любое явление в рамках замкнутой системы» (4. С. 29).

В средние века Уильям Оккам (ок. 1281 — 1350) сформулировал свой знаменитый принцип «бритвы Оккама», запрещающий без нужды множить количество причин. Еще философы древнего мира пытались объяснить Бытие с помощью небольшого количества первоначал. И это была огромная победа человеческого духа. И уже подлинным рекордсменом минимизации стало монистическое объяснение мира. Принцип минимизации как фундаментальный принцип понимания, познания и практической деятельности покоится на онтологической предпосылке конечности всего сущего.

Стратегия и тактика нашей деятельности опираются на определенные принципы. Но ведь принцип — всегда ограничение, накладываемое на беспорядочные изменения. В духовной и предметной деятельности он сокращает определенное множество случайных проб. В этом эвристическая сила принципа. Бесконечное не эвристич-

но: оно в нем просто не нуждается. Конечное — это определенное, в принципе познаваемое; бесконечное же, напротив, нечто расплывчатое, ускользающее от понимания. При этом заметьте: с уменьшением определенности явления как бы исчезает его реальность, а полная неопределенность — это уже небытие, ничто. Таким образом, подлинная реальность — конечное, определенное, а бесконечное — неопределенная фикция. Человек же в своей жизнедеятельности должен опираться на нечто устойчивое и определенное. Поэтому признание конечности всего сущего — одна из самых фундаментальных онтологических предпосылок жизнедеятельности и творческой активности как ее высшей формы».

Монолог философа, абсолютизирующего бесконечное: «Многоуважаемый муж, державший слово передо мной, самоотверженно отстаивал принцип конечного. Однако добиться этого, по-моему, ему не удалось, что связано не с отсутствием у него тех или иных талантов — он наделен многочисленными из них, — а с концептуальной слабостью его построений. На самом деле, оратор силился доказать, что конечные предметы и процессы являются подлинной определенностью, а следовательно, и подлинной реальностью, отрицая это относительно бесконечного. Но если любое конечное явление преходяще, если любой параметр его релятивен, то мир конечных явлений скорее иллюзорен, чем реален.

Принцип конечного требует обрыва цепи детерминации, например каузальной цепи. Но ведь в этом случае мой оппонент вынужден будет признать, что существуют принципиально не сводимые друг к другу последовательные цепи событий. Принятие принципа конечного ведет к принятию принципа дискретности. Но нечто могло бы существовать либо само по себе, либо в другом, либо превратиться в ничто. Такая трилемма рано или поздно встанет перед любой эволюционной цепью. Если каждый детерминированный ряд в конце концов превращается в ничто, то мы должны отказаться от принципа: «Нечто не может превратиться в ничто». Однако вряд ли стоит отказываться от одного из самых фундаментальных принципов понимания. Если же конечное может существовать само по себе, независимо от всего остального, то оно не релятивно, а вечно, т. е. бесконечно. Если же одно конечное продолжает существовать в дру-

гом, то оно также бесконечно. Таким образом, из положения «все конечно» неизбежно следует его отрицание.

Далее, человечество, идя по пути обобщения, достигло выдающихся интеллектуальных побед. Однако принцип конечного ставит непреодолимые преграды на пути обобщения. Мы уже видели, что такие преграды перекрывают пути генетическому обобщению, на котором покоятся важные виды про- и ретрогнозирования. Однако сказанное относится и к синхронным экстраполяциям. Я согласен со своим оппонентом в том, что любая рациональная активность направляется к цели с помощью определенных принципов. Принцип — это общее. То, что не охватывается единым упорядочивающим принципом, непонятно само по себе и тем более не имеет никакой объясняющей силы. Вот почему «данные единичного опыта всегда бессильны для выявления его же компонентов и, следовательно, для его истолкования» (2. С. 27).

Понятие — экономный способ представления актуальной бесконечности. «Так, например, в диалоге «Bruno» Шеллинг блестяще вскрывает, что каждое понятие есть бесконечность, потому что оно объединяет собою множество представлений, которое не является конечным; но так как объем понятия, по существу дела, вполне определен и дан, то эта бесконечность не может быть ничем иным, кроме актуальной бесконечности. Всякое суждение, всякая теорема несет в себе актуальную бесконечность, и в этом вся сила логического мышления, как указывает еще Сократ» (8. С. 178).

Понять некоторое явление — значит представить его в виде реализации некоторой общей основы. Принцип бесконечности — гносеологическая предпосылка безграничного применения обобщающей процедуры, а следовательно, важнейшая предпосылка понимания и познания. Отождествление бесконечности с неопределенностью простительно для мыслителей Древней Греции, но не для представителей последующих цивилизаций. Сама бесконечность качественно определенна, что выражается в различных видах бесконечности: актуальная бесконечность четко противостоит потенциальной, четная противостоит нечетной и т. д. А представление каждого вида бесконечности несет свои возможности обобщающей деятельности. Открытие новых видов бесконечности наталкивает на сокрытые до этого пути обобщающей деятель-

ности. Принцип бесконечности — принцип свободы: он снимает с нас многочисленные оковы, стимулирует нашу креативную активность».

Монолог философа-диалектика: «С точки зрения первого философа, выступавшего перед вами, конечное — это определенное, истинно реальное, а бесконечное — нечто неопределенное и иллюзорное. По его мнению, принцип конечности — гносеологическая предпосылка понимания и познания. На него опирается такой фундаментальный принцип всякой жизнедеятельности, как принцип минимизации, который обслуживает все упрощающие процедуры. С точки зрения второго философа, все обстоит как раз наоборот: подлинная реальность — это бесконечность, все же конечное релятивно, преходяще, а следовательно, менее реально, чем бесконечное. По его мнению, принцип конечности недостоин свободного человека: он без нужды ограничивает человеческую активность, воздвигая непреодолимые препятствия на пути обобщающего синтеза. Принцип бесконечности снимает вредные ограничения, освобождая креативную активность, позволяя делать самые смелые обобщения.

Однако, как свидетельствует исторический опыт, конечное и бесконечное — лишь противоположные полюса единого целого: одного без другого просто нет. Конечное даже нельзя помыслить без бесконечного, и наоборот. Защитник принципа бесконечности показал, что признание одного конечного приводит неизбежно к его отрицанию. Бесконечность содержится во всем конечном. Так, между соседними числами натурального ряда хотя и имеется только одна единица, но на самом деле залегает бесконечное количество дробей, т. е. бесконечность. Вне конечного нет бесконечности. Бесконечность реализуется как таковая только в многообразии конечного и лишь через конечное. Вне этого многообразия бесконечное — неразличимая однородность, она одна. Никакой наблюдатель не мог бы воспринимать такую реальность, да она и не могла бы существовать.

Бесконечность материи означает, что она несотворима и неуничтожима, находится в вечном движении и развитии, а это возможно только в том случае, если формы материи в своем количественном и качественном многообразии неисчерпаемы. Конечное и бесконечное образуют триединство: «1) с одной стороны, ограниченность всех конкретных форм материи в пространстве, с другой

стороны, пространственная бесконечность мира; 2) с одной стороны, временная ограниченность всех конкретных проявлений материи, с другой стороны, вечность (временная бесконечность) движущейся материи; 3) неисчерпаемость материи в макро- и микромире, бесконечный процесс развития материи, в течение которого постоянно возникают новые конечные формы материи со своими специфическими пространственно-временными характеристиками. Бесконечное означает выход за границы конечного, его отрицание» (9. С. 147—148).

Проникнуть в глубины бесконечного возможно только через конечное. Идя обратным путем, мы рассматриваем конечное как этап и форму проявления бесконечного. Различные понимания оппозиции «конечное/бесконечное» являются предпосылками таких универсальных процедур, как минимизация и обобщение. Метафизическое понимание оппозиции «конечное/бесконечное» ограничивает ее эвристический потенциал, диалектическое же толкование — резко повышает».

Каждый ведущий вживается в свой текст и ищет слабые места у своих оппонентов.

Проведение дискуссии. Непосредственные организаторы дискуссии — ведущие. Преподаватель садится вместе со студентами. Это позволяет придать дискуссии более непринужденный характер. Сама дискуссия после вопросов того или иного вида может начинаться с квазидискуссии ведущих, в которую они постепенно втягивают остальных участников семинара. При этом ведущие произносят не заученный текст и тем более не читают его, а играют свои роли исходя из вживания в них и конкретной диалогической ситуации. Каждый ведущий не просто исполнитель заученной роли, но и импровизатор. Задача заключается в том, чтобы импровизацию сделать массовой. На этом этапе и обнаруживается эвристическая роль диалектического синтеза, с помощью которого устраняется категориальная рассогласованность, созданная метафизическим мышлением.

Оценка занятия. В своем заключительном слове преподаватель анализирует ход дискуссии и ее результаты, оценивает работу ведущих и всей учебной группы. Особое внимание обращается на категориальную структуру дискуссии и ее эвристический эффект, на то, что дала дис-

куссия для понимания проблемы. В нашем случае обычно бывает возможным отметить следующее: два инверсионных по отношению друг к другу понимания категориальной оппозиции «конечное/бесконечное» создают «разрыв» в способах представления. Этот «разрыв», созданный метафизическим мышлением, непреодолим на его основе. Он устраняется с помощью диалектического синтеза. Такой синтез осуществляется с помощью рефлексии над инверсионными по отношению друг к другу способами представления. Операции диалектического синтеза — рефлексивная эвристическая операция. Даже такой простой вид ролевой игры, который был описан выше, убеждает: овладеть эвристикой можно только в креативной деятельности. Ролевая игра — прекрасное введение в нее.

Другой, более сложный тип рассогласованности в способах представленния реальности основан на смещении различных пониманий той или иной категориальной оппозиции, особенно когда несовместимые друг с другом понимания оппозиционного отношения используются в исследовании в качестве молчаливых предпосылок (6. С. 4, 8, 20 и последующие).

Выявление смешиваемых гносеологических предпосылок в этом случае осуществляется с помощью операций анализа и абстрагирования соответствующих оппозиционных отношений. С их помощью осознается не только сам факт «разрыва», но и его гносеологическая природа. Сам же «разрыв» устраняется посредством уточнения области приложения каждого понимания категориальной оппозиции и посредством установления зависимости между оппозиционными отношениями, полученными в результате дифференциации (анализа и абстрагирования) синкретичного оппозиционного отношения.

Решение подобной задачи может происходить как на основе подсказки ключевых поисковых операций, так и на их самостоятельном поиске участниками диалога. В первом случае занятие удобно провести в форме предтворческой ролевой игры, во втором — в форме брейнсторминга (3. С. 30, С. 99—103). Существует масса переходов от ролевой игры к брейнстормингу. Такой переходной формой удобно воспользоваться, например, при анализе категориальной оппозиции «единичное/общее». Дело в том, что в подавляющей массе публикаций различные понимания этой оппозиции эклектически сочетаются. По-

этому естественно ориентировать учебную группу на анализ соответствующих словарных статей и сходного с ними материала.

Дифференциация различных пониманий рассматриваемой оппозиции позволяет поставить перед группой вопрос о познавательных принципах, заключенных в каждом понимании, и о тех процедурах, которые организуются этими принципами. Следовательно, в такой диалог вкрапливаются элементы сократовской беседы. Подобные вхождения являются механизмами, с помощью которых меняется тактика атаки проблем. Результаты интеллектуального поиска полезно представить в графической форме, например в виде следующей таблицы.

Категориальная оппозиция «единичное/общее»

Понимание категориальной оппозиции	Способ представления, содержащийся в данном понимании оппозиции	Познавательный принцип, содержащийся в этом способе представления	Познавательная процедура, обусловленная этим принципом
Отличное от иного/тождественное с ним	Атрибутивное представление	Принцип тождества	Обобщение на базе изолирующей абстракции
Разовое/массовое	Количественное представление	Статистический принцип	Обобщение в форме статистической индукции
Репрезентируемое/репрезентирующее	Реляционное представление	Принцип идеализации	Обобщение на базе идеализирующей абстракции
Актуализированная возможность/все возможные варианты/то, что ограничивает все возможные варианты	Представление детерминации	Принцип единства единичного, особенного и общего	Генетическое обобщение и конкретизация

Другие виды «разрывов» в понимании также устраняются с помощью тех или иных эвристических операций: многочисленных операций метафоризации, обобщения, подстановки и других. Но во всех случаях структура эвристического диалога определяется типом «разрыва» и способом его преодоления.

Литература

1. **Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. **Блок М.** Апология истории и ремесло историка. М., 1973.
3. **Ладенко И. С., Зуев Ю. И.** Задачи и методы проблемного обучения в преподавании философии. Новосибирск, 1985.
4. **Лем Ст.** Сумма технологии. М., 1968.
5. Проблемное обучение в преподавании марксистско-ленинской философии. Минск, 1989.
6. **Петров Ю. А.** Теория познания: научно-практическое значение. М., 1988.
7. **Уемов А. И., Зуев Ю. И.** Активизация учебных занятий по философии в высшей школе//Вопросы общественных наук. Киев, 1970. Вып. 4.
8. **Флоренский П. А.** Пределы гносеологии (основная антиномия теории познания). Серг. Посад, 1913.
9. Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Philosophie. Berlin, 1985.

§ 7. Задачи и упражнения по философии

Возможно ли использовать задачи в курсе философии? Ответ на этот вопрос зависит от того смысла, который вкладывается в понятие задачи. Например, в известном словаре С. И. Ожегова задача определяется как «упражнение, которое выполняется, решается посредством умозаключения, вычисления и т. д.» К цитированному определению следует добавить еще одно важное свойство задач — однозначность решения. Однозначность решения состоит в том, что, во-первых, имеется точно установленное число правильных ответов; во-вторых, эти ответы выражаются в строго определенном (как правило, минимальном) числе символов или понятий. Таково большинство задач по математике и физике. Применение подобных задач в курсе философии вызывает у большинства преподавателей отрицательную реакцию по двум основным причинам.

Во-первых, философские вопросы, как правило, требуют многообразных пояснений, которые не удается пока формализовать и сделать таким образом общезначимыми. Пока нет (и вряд ли он возможен и нужен) обще-

признанного учебника по философии. Отсюда вытекают трудности в понимании истинности ответов на те или иные философские вопросы у разных групп преподавателей. Это положение усугубляется еще и тем, что преподаватели по-разному трактуют некоторые философские проблемы. Во-первых, многие из них опасаются излишней схематизации и упрощения философских положений. Действительно, далеко не все в философии, как и в других науках, можно упростить и схематизировать. Обе указанные причины носят объективный характер и безусловно должны быть учтены при составлении задач по философии.

Советские философы, как об этом свидетельствует даже приводимый ниже далеко не полный список литературы, накопили немалый опыт составления задачников по философии. Однако повсеместного распространения такие работы не нашли. На наш взгляд, основная причина, ограничивающая применение задачников, состоит в том, что большинство входящих в них вопросов и задач предполагает значительные и, как правило, весьма разнообразные по форме и объему ответы. Проверка таких ответов, в случае, если они даются письменно, занимает много времени у преподавателя. Поэтому подобные задачи и вопросы не могут стать инструментом оперативного контроля знаний учащихся, дополняющим другие формы работы на семинарском занятии. Практически невозможно сочетать подобные задачи и с техническими средствами обучения. Указанные трудности заставляют искать такие типы задач, на которые можно было бы дать однозначные ответы. В своей работе мы использовали описанный в литературе опыт, а также собственные разработки. В итоге были выделены четыре типа задач.

Первый тип связан с определением текстов первоисточников по философии. Все задачи этого типа сводятся к ответу на вопрос: «Кто и в какой работе написал?» Материалом для такого рода вопросов становятся фрагменты из философских произведений, предназначенных для изучения в учебном курсе. Как правило, из них подбираются наиболее важные для данной темы отрывки. Вместе с тем в число вопросов этого типа вносятся и тексты, хотя и не предназначенные для целостности изучения, однако содержащие характерные для рассматриваемого первоисточника понятия, проблемы, имена и т. д.

Второй тип вопросов направлен на определение при-

надлежности философского текста к какому-либо течению, направлению или конкретному философу. Вопросы этого типа более сложны. Здесь должны работать не только память, но и умение распознавать (классифицировать) различные тексты на основе активного привлечения знаний об основных философских течениях и направлениях. В отдельных случаях может приводиться пара фраз из слишком трудных для учащихся текстов. Однако им не следует злоупотреблять, ибо студенты имеют ограниченные представления о философских текстах.

Третий тип вопросов предназначен для определения знаний учащихся. Здесь почти все вопросы можно разделить на две большие группы. В первой из них по заданному содержанию (тексту) учащиеся должны найти соответствующие понятия. Рассмотрим следующий пример. О каком виде отрицания Ф. Энгельс писал: «Для каждого вида предметов, как и для каждого вида представлений и понятий, существует ... свой особый вид отрицания, такого именно отрицания, что при этом получается развитие»? Такие вопросы аналогичны вопросам второго типа, но труднее их, поскольку предполагают знание большего количества философских понятий.

Во второй группе вопросов перед учащимися ставится задача для заданного понятия найти соответствующее ему содержание. Свой ответ студенты составляют или из терминов, находимых им в специальном словаре, прилагаемом к задачнику, или из положений, которые содержатся в самой задаче. Последний случай известен достаточно хорошо. Он применяется, когда после вопроса следует несколько ответов, один из которых является правильным. Такие задачи неоднократно и справедливо критиковались—во-первых, за наличие в них правильного ответа, что делает возможным решение задачи методом угадывания; во-вторых, за включение неправильных ответов, которые могут запоминаться учащимися; в-третьих, за большую и неэффективную работу по составлению таких ответов (как правило, три четверти или четыре пятых задачи — пустой текст). Однако полностью отказаться от подобных задач представляется нецелесообразным. В жизни встречаются проблемы, решение которых не скрыто, а лежит на поверхности. Такие задачи можно было бы усовершенствовать следующим образом: во-первых, задавать несколько положений (ответов), которые

в одинаковой мере соответствуют различным сторонам и связям определяемого понятия; во-вторых, все множество ответов или положений формулировать в такой форме, что из них можно получить определения нескольких понятий. В качестве иллюстрации приведем две подобные задачи.

«Какой из приведенных ниже ответов соответствует марксистскому ответу на следующий вопрос канадского философа М. Рьюза: «Наступит ли день, когда биология потеряет свой автономный статус и станет просто одной из физических наук»?

а) не наступит, ибо природа обладает качественно своеобразными формами движения;

б) наступит, поскольку все в природе состоит из атомов и элементарных частиц;

в) наступит, так как все, кроме сознания, может быть объяснено на основании физических законов;

г) не наступит, потому что природа представляет иерархию структур, каждая из которых функционирует по своим законам». Ответ «г» раскрывает и поясняет ответ «а». Если учащийся выбрал только ответ «а», значит, он в лучшем случае лишь запомнил положение о качественном многообразии форм движения материи; если же он выбрал только ответ «г», то это свидетельствует о том, что он или угадал ответ, или не усвоил положения современной философии о качественном многообразии движения материи.

Рассмотрим другую задачу: «Какие из приведенных ниже положений относятся к диалектическому материализму (x), метафизическому материализму (y), физике (z)?

а) атом есть протяженная неделимая частица;

б) атом обладает сложной структурой;

в) атом существует независимо от нашего сознания».

Все приведенные выше положения используются при ответе. Процедура ответа и его пространность при использовании символов значительно сокращается. В последнем случае один из правильных ответов может быть записан следующим образом: x=в. Задача предполагает возможность и не вполне верного ответа. Наличие градаций в полноте и правильности ответа делает вопрос более гибким, а выводы о знаниях учащихся — более точными.

Четвертый тип задач требует определенной группи-

ровки заданных понятий или положений. Среди них, как правило, имеются противоречащие и противоположные. Основная задача учащегося состоит а том, чтобы объединить заданные понятия и положения в группы, не содержащие противоположных или противоречащих понятий и положений. Рассмотрим простейшую задачу этого типа. «Сгруппируйте приведенные ниже понятия:

а) диалектика; б) метафизика; в) материализм; г) идеализм».

Большинство учащихся, как правило, легко находят первые три комбинации: (а+в), (а+г), (б+в). Около одной трети указывают и на четвертую возможную комбинацию: (б+г). Это естественно, потому что понятие метафизического идеализма (и наоборот, идеалистической метафизики) практически не встречается в философской литературе, изучаемой учащимися. Однако определение «метафизический идеализм» возможно не только логически, но и находит основание в учениях некоторых философов (например, ранний Платон, неотомисты).

В задачах такого типа наряду с группировкой заданных понятий или положений предусматривается также отнесение их к тем или иным философским направлениям, течениям и школам. Это задание как бы контролирует сознательность выполнения первого задания. Например, подобное задание к рассмотренной выше задаче звучит следующим образом: «Постарайтесь назвать имена философов, теориям которых соответствуют полученные комбинации». Число заданных понятий или положений может быть увеличено, но тогда, естественно, растет и число возможных комбинаций, а следовательно, и трудность выполнения задачи. Исходя из практики, мы считаем, что число заданных понятий или положений не должно быть больше шести. Вопросы этого типа предполагают градации в полноте и правильности ответа. Задачи четвертого типа — самые сложные из всех рассмотренных выше задач. Они фактически являются усложнением одного из видов задач третьего типа (нахождение содержания понятия из заданных определений).

Наряду с рассмотренными четырьмя типами имеются и задачи общие для отдельных типов (в основном для второго и третьего). Существуют и иные типы задач, допускающие простые и однозначные ответы. Нами составлен задачник, включающий около 300 задач рассмотренных типов (9).

Остановимся вкратце на вопросе об использовании этого задачника для контроля знаний учащихся с помощью ЭВМ. Преимущества применения ЭВМ очевидны: практически мгновенная обработка информации при проведении массового опроса учащихся, многовариантность стратегии опроса, многофакторная оценка ответа учащегося, выдача протокола опроса. Для первого варианта автоматизированного контроля была использована микро-ЭВМ «ДВК-2М» (6). Эта программа пока еще достаточно сложна и объемна. Так, одна тема занимает в оперативной памяти 2275 адресов, или 37 блоков на диске. При контакте учащегося с ЭВМ имеются трудности, связанные со сложностью ведения диалога. Однако наибольшая трудность, препятствующая внедрению автоматизированного контроля, связана с отсутствием на кафедрах общественных наук собственного класса ЭВМ. До тех пор пока микро-ЭВМ дороги и требуют особого специалиста для обслуживания, это препятствие останется непреодолимым.

В основу контролирующей программы легло несколько идей: во-первых, распределение вопросов курса по темам, а в темах — по упомянутым выше типам; во-вторых, присвоение каждому вопросу (задаче) индекса сложности (в баллах), отражающего относительную трудность вопросов в типе и в теме. Об этом индексе следует сказать особо. Вопросы, которые мы задаем учащимся, имеют различную степень трудности, что чаще всего определяется уровнем их подготовки. По-видимому, на большинстве кафедр преподаватели могут назвать круг вопросов, незнание которых свидетельствует о неподготовленности учащегося. Нормирование относительной сложности заданной группы вопросов возможно путем экспертной оценки, выполняемой коллективом преподавателей. Сделать это, конечно, нелегко. Однако такая оценка имеет то неоспоримое преимущество, что в определенной степени нормирует общекафедральную оценку знаний учащихся. Последняя нередко зависит от философских интересов, склонностей у отдельных преподавателей. Индекс сложности выражает тот максимальный балл, который учащийся может получить при полном и правильном ответе на поставленный вопрос (задачу). Частично правильные ответы должны харктеризоваться баллом, составляющим определенную часть от индекса сложности.

Использование ЭВМ позволяет осуществить разнообразные стратегии контроля знаний учащихся. В нашей программе стратегия опроса задается следующими параметрами: а) уровнем сложности вопросов, выше которого ЭВМ не должна задавать вопросов; б) темой или темами, по которым проверяются знания; их выбор может быть как детерминированным, так и случайным; в) типом вопросов и их количеством; вопросы в типах выбираются случайно; г) объемом опроса, приблизительно равным произведению заданного уровня сложности вопросом на их число; д) временем опроса. При одних контрольных проверках целесообразно задавать определенное время для ответа, при других — количество вопросов или объем опроса.

Ответы на вопросы и задачи при работе с ЭВМ в большинстве типов вопросов конструируются с помощью трех словарей, заложенных в память машины: 1) словарь имен философов и ученых; 2) словарь названий и работ; 3) словарь терминов.

Большинство вопросов и задач подготовлены так, что для ответа не требуется более 2—3 терминов. У всех вопросов второго и третьего типа имеются ответы с указанием страницы источников, знакомство с которыми позволяет ответить на заданный вопрос или задачу. При работе с ЭВМ предусмотрены ремарки на экране терминала, характеризующие степень правильности ответа, а также указание необходимой для подготовки литературы (в случае ошибочного ответа). Программой предусмотрен вывод протокола опроса. Оценка знаний учащихся выдается по нескольким параметрам: а) общий уровень ответа; б) уровень знания тем; в) уровень знания типов вопросов и задач.

Проводя семинар, преподаватели могут использовать задачник как дополнительное средство проверки знаний учащихся. Эта проверка занимает 10—20 минут и включает в себя решение 2—4 задач, ответы на которые учащимися даются в письменном виде. Благодаря условным обозначениям, проверка не отнимает много времени у преподавателя.

Литература

1. **Айрапетян Н. А., Ерецкий М. И.** Методика разработки тестов успешности усвоения и организации тестового контроля. М., 1982.

2. **Глядков В. А., Дубовской В. И.** Использование технических средств для контроля знаний по философии. М., 1974.

3. Диалектический и исторический материализм. Ярославль, 1973.

4. **Калашникова А. Г.** Пути совершенствования контроля знаний в адаптивной обучающей программе. Автореферат канд. дисс. Новосибирск, 1975.

5. **Королев М. Ф.** Основы программированного контроля знаний. М., 1976.

6. **Латыпова М. М., Мухамедзянов О. А.** Использование микро-ЭВМ «ДВК-2М» в курсе марксистско-ленинской философии//Методические рекомендации по использованию ЭВТ и ТСО в учебном процессе для слушателей ФПК. М., 1987.

7. **Малиев Ю. Н.** Некоторые вопросы контроля знаний с информативным дифференцированием ответов. М., 1973.

8. Методические указания и задачник по историческому материализму. М., 1981.

9. **Мухамедзянов О. А.** Сборник вопросов и задач для программированного контроля с использованием ЭВМ по курсу марксистско-ленинской философии. Диалектический материализм. М., 1987.

10. О критериях определения уровня знаний студентов. Киев, 1979.

11. Практикум по диалектическому материализму. М., 1974.

12. **Романец В. А.** Использование в учебном процессе системы программированного контроля знаний студентов с помощью ЭВМ. М., 1976

13. **Сагатовский В. Н., Селиванов Ф. А., Дмитриенко В. А.** Сборник упражнений по диалектическому материализму. 1-е изд., 1967; 2-е изд. Томск, 1968.

14. Сборник упражнений по марксистско-ленинской философии/ Под ред. В. Н. Сагатовского, Ф. А. Селиванова. Тюмень, 1973.

15. **Тихонов И. И.** Контроль усвоения, его рациональная организация и эффективность в обучении. М., 1976.

16. Философия в вопросах и задачах (диалектический материализм)/Под ред. Г. В. Платонова и Н. В. Хорева. М., 1977.

17. **Фомин Г. М., Хоруженко К. М., Зачесов К. Я.** Контрольные задания к занятиям по философии. Таганрог, 1975.

18. **Чинакова Л. И.** Сборник упражнений по историческому материализму. Омск, 1974.

§ 8. Аудиовизуальность и вербальность в формировании философских убеждений

Чрезвычайно важен вопрос о месте вербального (прежде всего аудиально воспринимаемой устной речи преподавателя) и визуального, т. е. зрительно воспринимаемого учебного материала при обучении студентов философии, формировании у них научного мировоззрения и высокой культуры мышления. Нетрадиционность терминов, фигурирующих здесь, объясняется необходимостью акцентировать внимание на тех теоретико-методических аспектах проблемы наглядности при изучении этой науки, о которых имеют подчас слабое

представление даже опытные преподаватели. Речь идет о соотношении двух компонентов в структуре наглядных пособий по данной учебной дисциплине: символического (условно-содержательного) и «иконического», т. е. непосредственно самоочевидного (неусловно-содержательного).

Как известно, увлечение условно-знаковыми графиками (моделями), нередко наблюдающееся среди энтузиастов наглядных пособий и ТСО в преподавании философских дисциплин, приводит иногда к нежелательным последствиям, к подмене истинной наглядности, суть которой заключается в самоочевидности чувственно воспринимаемого материала, бессмысленным нагромождением условных символов. В результате получается на деле так называемая не наглядная наглядность, т. е. то, что лишь по названию отвечает своему назначению, поскольку внешне воспринимаемая форма знаков совершенно не ассоциируется с закодированным в них объективным содержанием. Наиболее действенным средством передачи содержательной информации в процессе обучения, запоминания и воспроизведения ее по мере необходимости в той или иной практической и теоретико-познавательной ситуации является, на наш взгляд, вербально-визуальный способ преподнесения учебного материала, в котором условность словесных средств и непосредственная самоочевидность определенных пространственно-цветовых материальных компонентов системы могут соотноситься оптимальным образом в зависимости от конкретных условий.

Вербальные, аудиальные и визуальные средства не противостоят друг другу, поскольку, с одной стороны, условно-символический словесный язык воспринимается не только на слух, но и зрительно (например, тексты книг, плакатов), а с другой стороны, визуально воспринимаемые внешние формы наглядных пособий (например, логических схем, таблиц), как правило, содержат в качестве своих структурных компонентов вербально выраженный смысловой материал (понятия, категории, законы, другие термины и словосочетания). В связи с этим важно выявить принципиальные различия между вербальным и визуальным рядами.

Вербальное (т. е. словесная форма рассуждений, аргументации, доказательства, убеждения и т. д.) несет в себе нужную для субъекта информацию только в том

случае, если последнему заранее известно то условное содержание, которое по конвенции (соглашению) вкладывается в используемые в общении слова. Вследствие этого его невозможно понять само по себе, без предварительных знаний семантического содержания, закодированного в аудиальную или визуальную материальную оболочку естественного языка той или иной национальности. Слово «amicus» (друг) (написанное или произнесенное) ни о чем не говорит, например, тому, кто совсем не знаком с латинским языком. Таким образом, вербальное почти целиком базируется на конвенциональности значений используемых в данном языке слов и выражений. Оно не может быть неконвенциональным, иначе говоря, неусловно-содержательным.

Визуальный ряд как дидактическое средство двойствен по семантическому статусу. В одних случаях его смысловое значение исключительно условно (например, буквенного письма или ручной азбуки для глухонемых), в других случаях оно самоочевидно, неусловно. Неусловность содержания визуального информативного материала возможна благодаря непосредственной понятности смысла многих зрительно воспринимаемых пространственных и цветовых внешних форм передаваемой с их помощью содержательной информации. Таковы, скажем, конфигурации линий, стрелок, графиков, указывающих направление, скорость, результаты движения; пространственные субординации различных геометрических фигур (точек, кружочков, прямых и кривых линий, прямоугольников и т. п.). Учет этого позволяет изготавливать наглядные пособия таким образом, чтобы они были понятными реципиенту (воспринимающему субъекту) непосредственно, без каких-либо дополнительных пояснений, т. е. в силу внешней материальной оформленности передаваемой учебной информации. В качестве классических случаев служат, например, различные изображения взаимоотношений кругов (круги Эйлера), используемые в современной логике, которые одинаково понимаются в основном всеми образованными людьми, на каком бы языке они ни говорили.

Использование этих кругов и других подобных фигур в преподавательской практике делает прозрачной и очевидной субординацию многих взаимосвязанных понятий и категорий философии, повышая убедительность изучаемого материала. Например, для иллюстрации соотно-

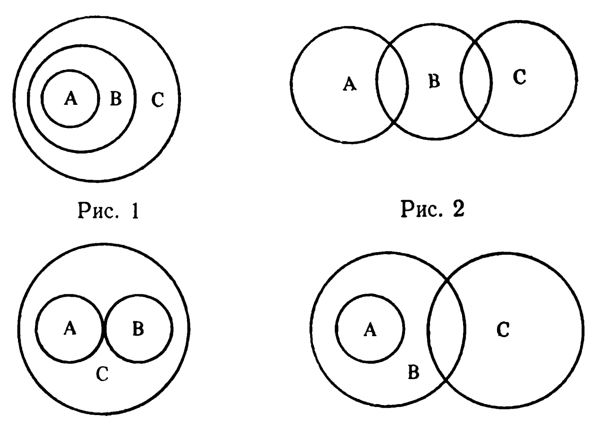


Рис. 1 Рис. 2

Рис. 3 Рис. 4

шения основных форм движения материи преподаватель вправе обратиться к логической структуре кругов, изображенных на рис. 1. Такой способ наглядного изображения соотношения основных форм движения материи использован, например, в книге (7. С. 30). Соотношение же понятий «искусство», «политика», «общественное сознание» удается вполне «зримо» показать, скажем, на примере фигур рис. 3. При рассмотрении понятий «политика», «мораль», «право» стоит подумать над тем, какой из приведенных логически субординированных кругов больше подходит для отображения их взаимосвязи. Это послужит реальной базой создания проблемной ситуации в студенческой аудитории. Кстати, студентов следует побуждать к разработке своих наглядных решений рассматриваемых вопросов.

Наглядные пособия в их широком дидактическом понимании базируются не только на визуальности. Но возможности использования невизуальных наглядных средств на занятиях по философии весьма ограничены в отличие, скажем, от ботаники, зоологии, химии, анатомии, медицины, геологии, минералогии, почвоведения и т. д. Поэтому, говоря о наглядности в преподавании философии, мы имеем в виду в первую очередь визуальную наглядность.

Наглядные пособия и ТСО — эффективные средства активизации познавательной деятельности студентов. Однако противопоставление их вербальным средствам человеческого общения в качестве каких-то пассивных ди-

дактических приемов было бы в корне неправильным. Очень многие формы активизации мышления студентов (наглядно-образное словесное описание; использование художественной литературы; задач и упражнений; устного народного творчества; конспектирование первоисточников; увязывание изучаемого материала с другими темами курса, современностью, проблемностью, регионом, профилем вуза и т. п.) базируются на применении обычного человеческого языка, т. е. устной и письменной речи. Структурно-логические схемы трудно представить без привлечения словесных (аудиальных и визуальных) способов выражения отдельных философских понятий и категорий.

Вопрос о роли наглядных пособий в изучении философии непрост. Немало достаточно авторитетных философов, выступающих категорически против применения наглядных пособий со ссылкой на то, что они-де не только не способствуют, но даже мешают формированию у студентов понятийного, абстрактно-логического философского мышления. Это мнение в принципе ошибочно. Тем не менее нельзя не считаться с таким мнением. В нем отражаются неправильные представления о сути наглядности и ее роли в преподавании философских дисциплин.

Характер наглядных пособий, применяемых при изучении различных философских дисциплин (истории философии, логики, эстетики, этики, истории и теории религии и атеизма и др.), неодинаков. Неодинаковы и возможности использования наглядных пособий при изучении отдельных разделов философии. Возражают против применения наглядных пособий при преподавании философии часто без учета этих различий, что имплицитно предполагает некоторую абсолютизацию специфики наглядности при изучении законов и категорий материалистической диалектики.

В свою очередь, в понимании специфики наглядности среди энтузиастов применения наглядных пособий по философии наблюдаются две крайние точки зрения. Представители одной из них отдают предпочтение так называемой иконической, или картинной, наглядности, применяя в своей преподавательской деятельности такие виды наглядности, как фотографии, картины, географические карты, чертежи, таблицы, диаграммы и т. п. (4; 14). Основное достоинство этих видов наглядности очевидно: неусловность, естественность смысла восприни-

маемых дидактических объектов. Но конкретно-чувственное содержание таких изображений в определенном смысле действительно противоречит абстрактно-всеобщим философским рассуждениям. За этот недостаток иконическая наглядность критикуется представителями другого подхода, предпочитающими условно-графическую, условно-знаковую наглядность [1]. Сторонники этого вида наглядности утверждают, что философская наглядность должна быть абстрактно-наглядной, т. е. внешняя материальная форма ее не должна вызывать никакой ассоциации с явлениями реальной действительности. Конкретными иллюстрациями такой наглядности могут служить, например, рисунки 18, 52 в книге Н. Р. Аксенова (2. С. 90, 211).

Краткая характеристика указанных подходов к пониманию наглядности дана В. В. Кимом (13). Будучи в основном сторонником условно-знаковой наглядности, он отмечает, что «в ходе исторического развития науки соотношение между иконическими... и формальными средствами наглядности изменяется в пользу последних» (13. С. 6). С этим утверждением можно согласиться лишь отчасти. Тенденция к предпочтению условно-содержательной наглядности (условно-графической, условно-знаковой) была достаточно сильной лишь в 70-е годы, особенно в Свердловском и Новосибирском регионах нашей страны (Е. Н. Алешко, Г. В. Итесь, В. Г. Карпачев, Д. В. Пивоваров и др.). В настоящее время указанная тенденция значительно ослабла, что видно хотя бы из работы Н. Р. Аксенова и Е. Н. Алешко (13). В ней не акцентируется внимание на условности графиков, а, наоборот, указывается на необходимость конструировать графические модели так, чтобы смысл их «считывался с листа», т. е. не требовал громоздких вспомогательных пояснений (13. С. 25). Именно на этом требовании мы настаивали в начале 80-х годов в процессе разработки учебного диафильма по теме «Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений» (3).

Сказанное не означает, однако, что в настоящий момент преобладает интерес к иконической наглядности. Сторонники этого вида наглядности (Т. Ф. Власова,

---

[1] С особенностями этих видов наглядности можно познакомиться по работам Н. Р. Аксенова (2), Е. Н. Алешко (11), а также по тезисам докладов Н. В. Блажевича, И. Я. Лойфмана, А. А. Петько, Д. В. Пивоварова, Л. Н. Семашко, В. Ф. Самсонова (13).

И. Н. Ястремский) сделали значительный шаг вперед, обратив внимание в основном на структурно-логические схемы. Сейчас большинство философов, занимающихся методическими и практическими вопросами наглядности в философии, разрабатывают дидактические пособия преимущественно в направлении создания графических изображений и структурно-логических схем (см. работы 6, 8, 9, 12 под руководством В. В. Гончаренко, О. А. Павловского, Н. М. Роженко, П. Е. Сивоконя, Э. В. Гирусова и др.). В этом же направлении успешная работа ведется в ИПК при МГУ им. М. В. Ломоносова профессорами В. С. Барулиным, В. И. Добрыниной, А. Н. Кочергиным, Л. В. Николаевой, Г. В. Платоновым и др.

Сказанное свидетельствует о том, что вопрос о соотношении вербального и аудиально-визуального, условного и неусловного (неконвенционального) в процессе обучения — не только методическая, педагогическая, но и научно-теоретическая проблема. Правильное понимание этого вопроса требует философского осмысления его с позиций ленинской теории отражения. Под последней мы имеем в виду прежде всего положения В. И. Ленина об ощущениях как субъективном образе объективного мира, о недопустимости смешения символов, знаков, иероглифов с реальными образами объективной действительности — копиями, фотографиями, картинами и т. п. (1. Т. 18. С. 244—251). Исходя из этих гносеологических положений, а также из учения И. П. Павлова о двух сигнальных системах, об условных и безусловных рефлексах, все раздражители органов чувств человека (зрительные, слуховые, тактильные, обонятельные, вкусовые и др.) можно разделить на две большие группы: естественные и искусственные. Первые (например, треск огня, журчание реки, шелест листьев, пение птиц, сверкание молнии, запах розы или черемухи, ощущение тепла или холода и т. п.) понятны нормальному человеку непосредственно из жизненной практики.

В отличие от естественных искусственные раздражители (такие, как устная речь, письменные тексты, образцы живописи, скульптуры, музыки, математические формулы, символические языки ЭВМ, другие управляющие и информационно-логические системы, фотографии, копии, муляжи, графики, схемы, пиктографическое, нотное письмо, дорожные и другие опознавательные знаки и пр.) существуют в действительности не сами по себе,

а лишь постольку, поскольку человек создает их для каких-то практических, познавательных, коммуникативных и других целей. Искусственные раздражители бывают двух видов. Одни из них выполняют полезные для человека функции непосредственно, благодаря своему внешнему материальному оформлению. Это неусловные [1] раздражители: картины, фотографии, модели, муляжи, таблицы и др. Другие искусственные раздражители выполняют свои функции только опосредованно, косвенным путем, т. е. посредством вложенных в них условных значений (смыслов). Это условные раздражители.

Из анализа гносеологических и психофизиологических аспектов проблемы вербальной и аудиовизуальной коммуникации следуют некоторые важные требования к разработке и изготовлению наглядных пособий по философии. В структуре наглядных пособий, используемых в философии, как правило, присутствуют элементы и условного, и неусловного содержания (т. е. как условные, так и неусловные раздражители). Следовательно, в преподавании этой науки, как и различных частных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, соблюдается единство вербальных, аудиальных и визуальных наглядных средств человеческого общения. Речь может идти лишь о различиях в их соотношении. При разработке наглядных пособий по философии необходимо соблюдать следующее требование — сводить к минимуму количество фигурирующих в них условно-содержательных символов и знаков, хотя полностью исключить последние из их структуры невозможно.

Структурно-логические схемы представляют собой наиболее приемлемый вид наглядных пособий в преподавании философии. Они оптимально сочетают положительные моменты рассмотренных выше противоположных видов наглядности — иконического (непосредственно самоочевидного) и символического (условно-содержательного). В них отдельные слова, выражающие те или иные философские понятия и категории, являются условно-содержательными, тогда как логические, синтаксические связи между вербальными условными раздражителями (словами-понятиями, категориями) изображаются в ви-

---

[1] Термин «безусловный раздражитель», введенный И. П. Павловым, в какой-то мере выражает положения, развиваемые в данной статье.

де зрительно воспринимаемых пространственных и цветовых форм (линий, точек, стрелок, кругов, направлений, проекций, осей координат, логических связок, кванторов, светотеней, красок и т. д.), более или менее понятных современному образованному человеку непосредственно, т. е. без особых дополнительных разъяснений.

Убеждающая сила вербальной аргументации заключается в объективной истинности и логической ясности выражаемого с помощью слов философского содержания, а также в эмоциональной насыщенности и авторитетности речи преподавателя; убедительность же визуальной наглядности — в непосредственной самоочевидности, достоверности и доказательности излагаемых фактов, которые достигаются моментальным зрительным «схватыванием» логических связей между философскими понятиями и категориями. На формирование диалектико-материалистической убежденности студентов оказывает влияние как вербальная аргументация, так и аудиовизуальная наглядность.

Литература

1. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.

2. **Аксенов Н. Р.** Специфика и принципы графического моделирования философского знания. Челябинск, 1980.

3. Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений. Диафильм (авторы: Н. Р. Аксенов, Е. Н. Алешко, научный консультант Ю. Е. Петров). М., 1981.

4. Искусство, его особенности и роль в обществе. Диафильм (авторы: Р. Машинская, Т. Власова, научный консультант Н. Юшкина). М., 1985.

5. Использование логических схем при изучении марксистско-ленинской философии (составитель Г. В. Итесь). Новосибирск, 1981.

6. Методические указания к семинарским занятиям по курсу исторического материализма/Под общей ред. О. А. Павловского. М., 1982.

7. Наглядные средства в преподавании философии/Под ред. Г. М. Штракса и С. А. Петрушевского. М., 1976.

8. Наглядные средства в учебном процессе по марксистско-ленинской философии/Руков. В. В. Гончаренко. Киев, 1985. Вып. I—III.

9. Организация самостоятельной работы студентов по изучению марксистско-ленинской философии. Диалектический материализм. Методические рекомендации/Руков. д. ф. н. Н. М. Роженко. Киев, 1987.

10. **Петров Ю. Е., Игнатенко С. Е.** Наглядность и логическая аргументация в преподавании философии (13. С. 43—46).

11. Практикум по использованию средств наглядности в преподавании философии/Сост. Е. Н. Алешко. Свердловск, 1977.

12. **Сивоконь П. Е., Самойлов Л. Н., Лямин В. С., Гирусов Э. В.** Графические средства в курсе марксистско-ленинской философии. М., 1978.

13. Средства наглядности и активизации мышления студентов на занятиях по философии. (Тезисы докладов 2-го научно-практ. семинара по использованию наглядных пособий и ТСО в преподавании философии. 26—27 октября 1982 г.)/Редколлегия: В. В. Ким (отв. редактор), В. Г. Карпачев и др. Свердловск, 1982.

14. **Ястремский И. Н.** Методологические и методические проблемы применения наглядных пособий в преподавании философии. (Методический реферат.) М., 1982.

§ 9. Компьютеризация преподавания философии

Процесс компьютеризации высшего образования был начат Минвузом СССР с реализации программы ускоренной подготовки преподавательского состава высшей школы к работе с вычислительной техникой. В течение 1985—1987 гг. эта программа в основном была выполнена; началась практическая работа по обеспечению вузов компьютерной техникой и разработке рабочих программ. Осуществление данной задачи идет сегодня в русле общего в стране процесса внедрения вычислительной техники и связанных с ней способов переработки, хранения и передачи информации во всех сферах жизни общества. ЭВМ, взятая в качестве средства накопления и переработки информации, значительно интенсифицировала учебный процесс. Можно сказать, что с компьютеризацией образования начинает складываться наряду со специфической психологией (9) и новая гносеологическая ситуация (13).

Компьютер как ТСО новейшего поколения позволил прежде всего значительно опустить порог «первоначального накопления интеллектуального капитала» у обучаемых, с которого можно начинать передачу высокоабстрактной, обобщающей учебно-научной информации; он позволил также перерабатывать в учебном процессе более сложную информацию, чем прежде.

Кроме наглядности содержания информативного материала компьютер обеспечивает высокую мобильность предъявляемой для осмысления учебной информации, мобильность не механическую, а интеллектуальную, позволяющую довольно быстро поднимать мышление обучаемых от единичностей к общностям, от частей и элементов к комплексам и системам. Не порывая с чувственно-наглядным уровнем восприятия предъявляемой информации, студент получает возможность охватывать такие ненаглядно, нечувственно данные объекты, как общности, системы. Причем общности и системы предъ-

являются мышлению не в виде продуктов, непосредственно готовых к умственному потреблению, а в виде процессов: абстрактно-логические по своей гносеологической природе идеи даются с подведенными под них эмпирическими базами. Учебное познание становится благодаря этому управляемым не только в психолого-педагогическом плане, но и в плане гносеологическом: материал дозируется (по объему, сложности, скорости подачи), комбинируется, пускается в ретроспективном направлении и т. п.

Применение ЭВМ позволяет сделать рабочим инструментом формирования научного мышления у будущих специалистов такие, казалось бы, противоположные элементы мышления, как чувственная и рациональная ступени, первичные и вторичные, ставшее и становящееся (становление). Поскольку использование ЭВМ в учебном процессе, особенно обществоведческом, затрагивает общие теоретико-познавательные стороны учебного процесса, педагоги, включившиеся в работу по внедрению ЭВМ, более строго осмыслили (с точки зрения логики и гносеологии, психологии и педагогики обучения) научные основы своих отраслей знания и учебных дисциплин, научные основы информационных процессов.

Обучение с помощью ЭВМ ведет в конце концов к культивированию в общественном сознании, в том числе и в обществоведческом, таких черт, которые в обыденном представлении обычно отождествляются с математическим стилем мышления. Общественные науки приходят к студентам (ЭВМ предоставляет такую техническую возможность) в современном обличии. Преподаватели ищут лаконичные, информативно-емкие и одновременно мгновенно считываемые языковые (знаково-образные) средства выражения, а также наиболее рациональную логико-гносеологическую организацию информативного материала (4).

Включение ЭВМ в учебный процесс вынуждает преподавателей взяться за формализацию и обобщение того, о чем еще недавно было принято говорить как об индивидуальном методическом мастерстве педагога. Педагогический талант становится предметом теоретического расчета и «поточного производства». По-видимому, будут изменены под работу с ЭВМ в педагогической науке и критерии оценки способностей студентов к обучению (по уровням сложности дисциплин, по курсам) (10).

Конечно, компьютер потребует от каждого преподавателя, обращающегося к нему, изменения отношения к своей науке, к «технологии» обучения (2). Особенно глубокой такая психологическая ломка будет у преподавателей общественных наук, у философов. Еще бы: высокоинтеллектуальная наука, не поддающаяся формализации, творческий учебный процесс и ... технологизация технизация, даже автоматизация (делающие вроде уже и ненужным само преподавательское участие в нем)! Скептицизм, угасший было в отношении прежних ТСО, оживает по отношению к компьютеру. Уже встречается в обществоведческом, в том числе и в философском, сознании некогда широко известное противопоставление друг другу наук о природе и наук об истории, принявшее сегодня форму противопоставления дисциплин, доступных технологизации и технизации, и дисциплин, не доступных этому процессу.

Практическое использование ЭВМ в школах и вузах страны позволяет уже сделать некоторые выводы о педагогических возможностях ЭВМ в вузовском обществоведческом, в том числе философском, учебном процессе. С помощью ЭВМ можно:

— осуществлять контроль за усвоением студентами учебного материала;

— гносеологически и психологически научно управлять текущим учебным процессом;

— проводить работу студентов с компьютером в режиме самообучения при обеспечении (благодаря диалоговым программам) индивидуально для каждого студента дозированной (по объему, по темпу, по сложности) выдачи информации для ее усвоения, обеспечить управление учебной деятельностью вуза в целом.

Учебно-педагогические возможности ЭВМ реализуются через программы по контролю работы студентов с компьютером в диалоговом самообучении, по текущему ведению учебного процесса преподавателем и т. п. Оценка того, что могут, а чего не могут дать компьютеры для интенсификации учебного процесса в вузе, естественно, зависит от наличия у преподавателей таких программ, от их качества. Наиболее простой вариант программ, которые могут составлять сами преподаватели, — программы контроля знаний, программы для включения машин в учебный процесс в режиме электронного «экзаменатора». Они представляют собой переведенные на язык ЭВМ,

на язык электроники те «программы», которые составляли когда-то «логику» построения контролирующих устройств, конструируемых на основе механики и электромеханики. Программы для режима «экзаменатор» сегодня встречается наиболее часто. С них же началось и освоение преподавателями компьютерной техники.

Настоятельным требованием практики вузовского преподавания общественных наук с привлечением ЭВМ является сегодня разработка программ (следующих за контролирующими) повышенной степени сложности для режимов обучения и самообучения, в том числе обучения с формированием у студентов интеллектуальной инициативы, способностей к самостоятельному выдвижению гипотез, к переводу теоретического материала в руководство к практическим действиям и обратно. Такие программы можно уже отнести к программам компьютерных игр. Компьютер, включенный в учебный процесс в режиме подобных программ, способен максимум своих возможностей проявить скорее всего именно в преподавании философии, диалектического материализма — науки о развитии и познании.

Методическая подготовка дидактического материала для переложения на программы самообучения (и обучения) и учебного творчества в принципе та же, что и для разработки контрольных программ, но в отличие от разработок программы контроля, они требуют более жестко структурировать содержание учебных тем, разделов, курсов на смысловые блоки (и подблоки), логически более строго организовать это содержание в соответствии с законами гносеологии (7).

На кафедрах философии преподавателями-энтузиастами (или коллективами кафедр) так или иначе разрабатываются и используются тестовые карточки программированного безмашинного контроля знаний студентов на семинарах и коллоквиумах. Например, на кафедре философии в Московском автодорожном институте (МАДИ) педагогический коллектив осуществляет систематический программированный контроль знаний студентов по темам учебного курса философии уже с сентября 1965 г. Такой контроль — уже достаточная ступень методической подготовки учебного информационного материала, чтобы на его основе можно было составить программы к компьютерам на режиме контроля. В общем эти программы могут быть построены на двух принципах во-

влечения обучаемых в информационный диалог с машиной: на выбор ответа из предложенных через машину альтернатив и на конструирование ответа на основе базовых понятий к теме (разделу, курсу).

Первый состоит в том, что студентам предлагается вопрос и дается несколько возможных ответов на него. Задача студента сводится к выбору правильного ответа из числа предложенных. От преподавателя же, соответственно, требуется разработать массив вопросов и массив возможных ответов.

Порядковые номера правильных ответов закладываются в память машины для проверки по ним правильности сделанного студентом выбора. При работе по программе конструируемого ответа от студента требуется не выбор ответа из предложенных преподавателем, а ответ, опирающийся на знание учебного материала, понятий, составляющих содержательный словарь темы (раздела, курса). Здесь мышление студентов работает уже не на пассивное узнавание правильного ответа, а на активное осмысленное оперирование понятиями. Для разработки программ поиска ответа требуется также составить массив вопросов, но вместо комплекса ответов к каждому вопросу придаются записываемые в память машины группы ключевых контрольных слов-понятий. Машина сравнивает набор контрольных слов-понятий, которыми оперировал студент для ответа, с той, которая заложена была в ее память.

Если в программе выбора ответ мог быть либо правильным, либо неправильным, то в программе конструируемого ответа он может быть уже более и менее правильным. Благодаря такой дифференциации преподаватель способен точнее оценить студенческие знания. В свою очередь, студенты полнее видят меру истинности своих собственных ответов, когда эта программа пускается (об этом подробнее скажем ниже) на режим самоконтроля. Кроме того, для студента очевиднее в этом случае нетождественность понятийного содержания знания и словесного его выражения в текстах.

На кафедре философии МАДИ при составлении программы на конструируемый ответ (по теме «Диалектика и ее альтернативы») было собрано, например, два массива ответов на каждый из составленных вопросов. Один из них был получен от студентов, другой — от преподавателей. Для оценки меры правильности и меры рацио-

нальности каждого варианта ответов из предложенных студентами и преподавателями была составлена словарная матрица. Верхним входом в эту матрицу были категории, подлежащие определению, а левым входом — термины, входящие в определения категорий. На пересечении столбцов и строк матрицы разработчики поместили семантические (смысловые) веса терминов (степень необходимости присутствия каждого в определении категории). На последней, суммирующей строке получились эталонные веса самих определений (истинность вариантов определений, сконструированных из равноценных терминов-понятий).

Сначала предполагалось, что эталонные веса возможных определений должны быть просто суммой терминов, входящих в наиболее точные определения каждой из категорий. Но безмашинный контроль программы показал, что целесообразнее использовать в качестве эталонного набора терминов набор их у среднего по научной строгости преподавательского определения. Его вводят в машинную память для сравнения различных студенческих ответов. Если, к примеру, ни один из использованных студентом терминов не совпал с матричным (крайний случай), то машина выдает студенту оценку «неудовлетворительно». Практически в большинстве случаев наблюдается частичное совпадение терминов (совпадение по количеству и по степени существенности, т. е. по семантическому весу).

Исходя из общей суммы значений совпавших терминов, машина начисляет (по ответу экзаменуемого) величину, выражающую степень близости этого ответа к правильному: квадрат суммы семантических весов употребленных студентом терминов делится на эталонный вес сконструированного определения, а также на общее количество терминов, использованных студентом для этой мыслительной работы. В общем эта величина представляет собой некоторое подобие «коэффициента полезного действия» умственной работы студента по решению познавательной задачи: отношение суммы терминов, существенно необходимых для определения, к сумме, фактически затраченной студентом для выражения своей мысли в ответе. Такая информационная работа студента по составлению ответа делится при выработке программы на четыре интервала, выступающие в роли измерителей ответов — «отличные», «хорошие», «удовлетворитель-

ные», «неудовлетворительные». Окончательно шкала оценок при составлении программы выверяется экспертными оценками преподавателей и уже после этого закладывается в машинную память в качестве критерия оценки студенческих ответов.

Подобная программа была реализована в МАДИ на ЭВМ «Урал-4» еще в 1967 г. Сложность реализации ее в учебном процессе заключалась в разработке терминологической матрицы. Например, только для распознавания различных вариантов определения категории «материя» в словарную матрицу пришлось включить свыше 190 терминов. Достоинством программы было то, что она позволяла оценить практически любые, произвольно построенные ответы студентов. В случае с определением категории «материя» диапазон таких ответов мог простираться от вольного «все, что нас окружает» до строго научного, сформулированного В. И. Лениным.

На основании опыта практической работы с данной программой к настоящему времени на кафедре разработана упрощенная ее модификация. Новая программа ставит перед студентом задачу, обратную той, которую предусматривала предыдущая. Например, на дисплее ЭВМ в качестве вопроса высвечивается фраза «Учение о том, что в основе мира лежит какая-либо единственная сущность» (либо даются формулировки определений категорий материи, сознания, практики, диалектики и т. п.). Студент должен ввести в машину свой ответ — «название данного учения — монизм» (или: материя, сознание и т. п.). Машина сравнивает ответ с эталонным, который записан в ее памяти; в случае совпадения упомянутых терминов с записанными в памяти она начисляет студенту балл (по двухбалльной системе). По окончании же всей работы студента над серией вопросов к заданной учебной теме машина суммирует баллы в обычную экзаменационную оценку четырехбалльной шкалы.

Данная модификация программы практически реализована в 1988 г. на компьютере ДВК-2М с использованием языка программирования БЕЙСИК. Эту программу можно применять для проверки знаний студентами различных (ключевых для темы, курса) понятий, а также знания ими имен и дат.

Порядок подготовки дидактического материала для разработки программы. Прежде всего, как уже отмечалось, необходимо обозначить обязательный объем зна-

ния, который обычно преподаватель вольным литературным языком излагает в своих лекциях и отрабатывает на семинарских занятиях. Это основные идеи, основные понятия, основное в их взаимосвязях. Под основные элементы сведений из содержания темы (раздела, курса) составляют, соответственно, серии вопросов. К каждому вопросу разрабатываются далее ответы (или условия их составления). Вопрос и примыкающие к нему ответы (объяснения, иллюстрации, примеры) имеют внутри такого массива информации определенную цельность, законченность, образуют относительно самостоятельный блок сведений. Весь ряд «вопросов—ответов», разбитый на смысловые блоки, выступает совокупностью единиц информации, изобразить которые можно пространственно развернутой на бумаге схемой.

Теперь, если информацию, содержащуюся в каждом блоке, записать логически однообразным способом, объектом оперирования можно взять уже само это логическое однообразие. Выделенное для рассмотрения, оно превращается в алгоритм построения информации внутри любого из блоков на протяжении всего содержания темы. Содержание отрабатываемых вопросов от блока к блоку, естественно, меняется, а алгоритм, циклически повторяясь внутри каждого блока, остается для всей серии «величиной» постоянной. Он-то и записывается на язык машинных команд. До перевода на язык команд этот алгоритм, вычерченный в виде общей для всех блоков схемы, составляет блок-схему (14. С. 14—23; 15. Гл. I, IV). Блок-схема как алгоритм действий, записанный в машинную память вместе с текстами вопросов — ответов языком команд, образует уже искомую программу для компьютера на режим контроля. Пример такой блок-схемы приводится ниже. В зависимости от задачи, на выполнение которой сориентирована программа, цепочки операций могут на схемах быть линейными, разветвляющимися, циклическими.

Как составить блок-схему под программу на самообучение? Для составления такой программы можно взять блок-схему к программе на режим контроля знаний, но ввести в нее некоторые дополнения, например параллельно с отводом сигнала в счетчик ошибок выдать правильный, нужный ответ на экран. Контроль в этом случае становится уже самоконтролем, а обучение — в определенной мере процессом самообучения.

Можно, если пойти дальше по пути специализации программы на режим самообучения, вместо обычных вопросов ввести в блок-схему «вопросы-проблемы», а вместо буквальных ответов — «ответы-объяснения». В подпрограммы при этом вносятся иллюстрации, пояснения, примеры. У такой программы функция контроля еще больше отходит на задний план и вся работа общения студента с компьютером перестраивается на самообучение, на усвоение учебного материала. Для еще более основательной переработки программы на самообучение (и далее на обучение) нужно в блок-схеме предусмотреть весь ряд проблем по теме, без пропусков (первое условие), и все вопросы-проблемы расположить в порядке нарастания сложности, в порядке методической преемственности объемов и трудности материала от блока к блоку (второе условие). При этом серии «проблем-объяснений» может на экран компьютера выводить и сам преподаватель, сопровождая каждую проблему и объяснение комментариями, повторяя какие-то элементы программы, пуская программу в обратном порядке (послойно вычитая элементы усложнения из объема сведений о предмете) и т. п. В этом случае программа контроля будет работать как программа обучения.

Вернемся к программе контроля и самообучения. В принципе ее можно для большей эффективности работы дополнить еще одним элементом. Общение студентов с компьютером — это не только информационный обмен, не только гносеологическая сторона их умственной работы на машине. В общении человека с машиной чрезвычайно важны и определенные психологические элементы.

За содержанием информации, обрабатываемой студенческим мышлением в общении с машиной, так или иначе кроется умственный труд преподавателя, составившего программу, его понимание содержания вопросов и ответов, познавательной и воспитательной целей учебного курса. Формализация и алгоритмизация содержательного материала, учет при составлении программы только информативной стороны дела обезличивают общение человека с машиной: субъектно-личностное из него удаляется, а объектно-информативное остается (18. С. 61).

Как сделать так, чтобы у работающего с машиной студента не возникало ощущения машинности или ощуще-

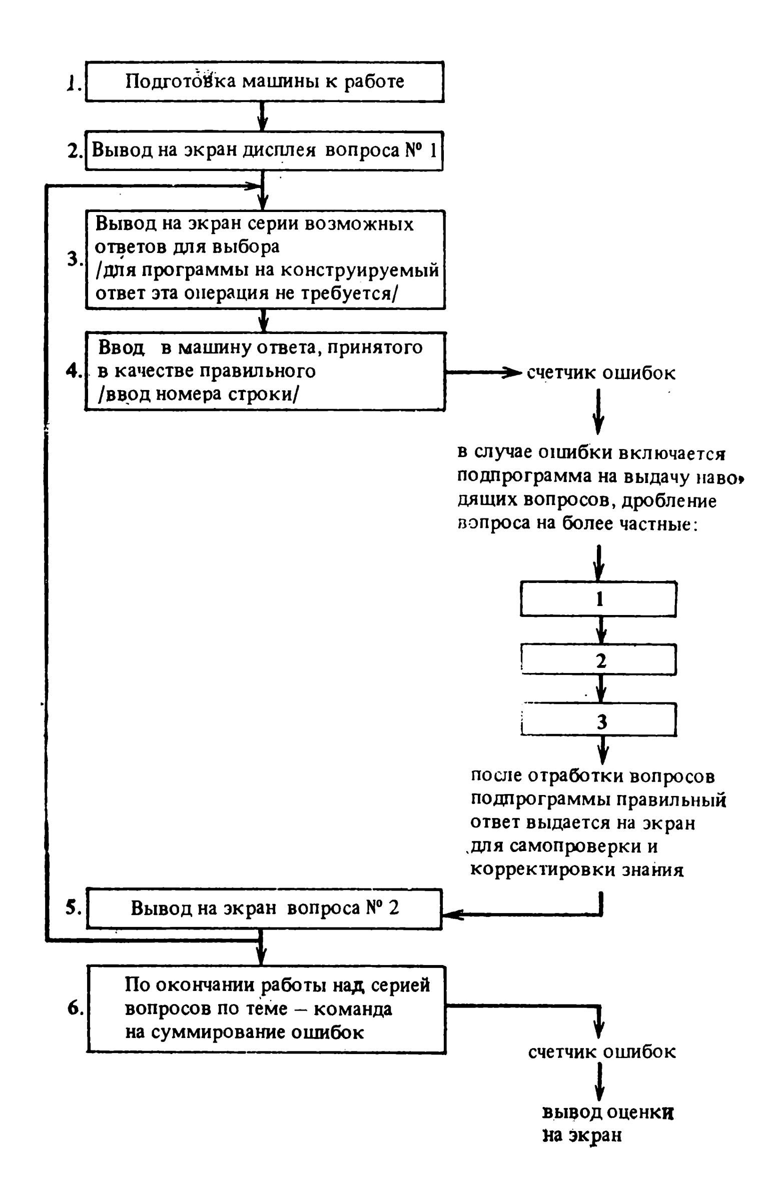
ния «диалога» с самим собой (17. С. 29)? Как обеспечить студенту психологический эффект присутствия преподавателя за выведенными на экран текстами, за преобразованиями содержания текстов? Для получения такого эффекта требуется создать искусственную эмоционально-личностную сторону общения: скопировать ее с действительной и вписать в программу в виде текстов и команд. Это должны быть тексты, относящиеся по своему содержанию к рефлексивно-оценочной стороне познавательной деятельности студента. «Технически» такое можно достичь путем, например, вкрапления в цепочки из содержательных блоков информации «отзывов» компьютера о работе студента, «мнений» его о своем живом партнере как «участнике» диалога. Компьютер как бы высказывает студенту «свои» пожелания, предложения, дает общую оценку характера его учебы (12. С. 21—22).

Например, в случае правильного ответа студента на предложенный вопрос на экран можно вывести положительно оценивающие и ободряющие реплики типа: «Вы правильно поняли вопрос и грамотно ответили на него», «Вы совершенно правы в своем ответе» и т. д. Если студент хорошо ответил на все вопросы контролирующей программы, компьютер может «высказать» похвалу: «С Вами приятно вести беседу», «Ваши ответы правильны и интересны. Продолжайте так учиться дальше».

В случае неправильного ответа компьютер переводит работу на уровень подпрограммы, где вопрос основной программы дробится на подвопросы, ставятся вопросы наводящие. Перед этим на экран желательно вывести такие реплики, ставящие студента в рефлексивно-оценочное отношение к его работе с машиной и содержащие в себе возражения, несогласия, предложения: «Уточните, пожалуйста, термин...» «С этим нельзя согласиться» и т. п.

Если студент неправильно ответил на все вопросы одного уровня, то после анализа его ответов ЭВМ «дает» ему рекомендации типа: «Вам следует еще раз проработать тему...», «Обратитесь, пожалуйста, еще раз к работам...». Подобную программу с репликами-рефлексиями разработали, например, в Ленинградском университете и Институте точной механики и оптики (16).

Информационно компьютер мог бы оценивать студенческие ответы математическими символами типа «0» и «1» или «—» и «+». Но появляющееся от этого чувство


1. Подготовка машины к работе
2. Вывод на экран дисплея вопроса № 1
3. Вывод на экран серии возможных ответов для выбора /для программы на конструируемый ответ эта операция не требуется/
4. Ввод в машину ответа, принятого в качестве правильного /ввод номера строки/
счетчик ошибок
в случае ошибки включается подпрограмма на выдачу наводящих вопросов, дробление вопроса на более частные:
1
2
3
после отработки вопросов подпрограммы правильный ответ выдается на экран для самопроверки и корректировки знания
5. Вывод на экран вопроса № 2
6. По окончании работы над серией вопросов по теме – команда на суммирование ошибок
счетчик ошибок
вывод оценки на экран

машинности будет подавлять у студентов чувство общения — общения опять же с преподавателем, хотя и через технического посредника. Негласное и невидимое эмоционально-психологическое присутствие преподавателя в общении студента с машиной, создаваемое имитацией общения, положительно воздействует на студентов в качестве стимула. Диалог благодаря включению рефлексивно-оценочной стороны во взаимодействие человека с машиной становится близким к естественному, позволяя студенту сосредоточиться прежде всего именно на информативной стороне дела. Диалоговым выступает теперь не только режим работы машины, но и характер работы человека с машиной.

В список компьютерных реплик можно ввести в случае неправильной работы студента с командами и текстами и такие, как: «Не понимаю Вас», «Не помню». Когда компьютер выдает на экран такое «Не помню», то человек воспринимает это психологически нормально, хотя рассудочно осознает, что в компьютерную «память» всего лишь заложено выражать на человеческом языке эмоционально-психологического общения факт отсутствия в памяти машины нужной информации для оценки неправильных действий студентов.

С точки зрения психологии познавательного общения человека с машиной рефлексивно-оценочные вставки-отзывы выполняют еще одну роль в организации умственной работы студентов на машине. Машина действует непрерывно, отрабатывая одну операцию за другой; она исполняет команды, не читая текстов вопросов и ответов. Читает, осмысливает, испытывает затруднения студент. Система самоконтроля (и самообучения) работает в автоматическом режиме, пока студент отвечает на вопросы. Если же он на каком-то вопросе остановил автоматически идущий процесс диалога своим неответом, то тогда машина сама преодолевает остановку, т. е. предлагает экзаменуемому следующий вопрос. Однако образовавшаяся от нерешенности предыдущей познавательной задачи у студента в сознании проблемность остается и она не дает ему быстро (гносеологически быстро) переключиться на новый вопрос, углубиться в его содержание. Компьютерные «замечания» рефлексивно-оценочного уровня, выводя на какое-то время познавательное внимание студента из плоскости информативного отношения, позволяют преодолеть подобные провалы в ровном дви-

жении мыслительного процесса. За время спада внимания студента на информативной стороне общения машина подготавливает другой вопрос. Благодаря этому у студента сохраняется чувство непрерывности работы над темой; рабочее состояние познавательного внимания для студента сохраняется на протяжении всей программы.

Литература

1. **Богатюк В. А., Вильгельм А. А.** Программирование на алгоритмическом языке БЕЙСИК для диалогового вычислительного комплекса «Электроника НМС-02». М., 1987.

2. **Виноградов Р. И., Фадеева И. П.** Диалоговое обучение и развитие мышления//Вестн. высш. школы. 1988. № 12. С. 33—36.

3. **Гершунский Б. С.** Методологические проблемы использования компьютерной техники в системе образования и педагогической науке. Программирование обучения. Сб. науч. тр. Киев, 1986. Вып. 23. С. 13—23.

4. **Елагин А. Н.** Но ведь альтернативы — нет...//Вестн. высш. школы. 1987. № 9. С. 45—47.

5. **Журавлев А. П.** Диалог с компьютером. М., 1987.

6. **Журавлев А. П.** Языковые игры на компьютерах. М., 1988.

7. Исторический материализм: Задания и упражнения. Минск, 1980.

8. Компьютер в вузе и школе. По материалам семинара: выступл. А. Ф. Эсаулова//Вестн. высш. школы. 1989. № 1. С. 23—28.

9. **Корнилова Т. В.** Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. Со всесоюзной конференции//Вестн. высш. школы. 1986. № 2. С. 37—38.

10. **Ломов Б. Ф.** ЭВМ и развитие человека//Вестн. высш. школы. 1985. № 12. С. 29—33.

11. Микрокомпьютеры для юристов/Мак-Кранг Кр. Дж. и др., Пер. с англ. М., 1988.

12. **Моргунов Е. Б.** Компьютер как органопроекция интеллекта//Вестн. высш. школы. 1988. № 10. С. 18—24.

13. **Пал И. С.** Вопросы кибернетики, информатики и компьютерной техники в курсе марксистско-ленинской философии//Изв. высш. учеб. завед.: Геология и разведка. 1986. № 12. С. 83—86.

14. Персональные компьютеры и программирование на языке БЕЙСИК. Учеб. пособ./Под ред. В. А. Цыганкова. Челябинск, 1986.

15. Программирование на БЕЙСИКе. Методич. пособ. М., 1987.

16. Психолого-педагогические аспекты использования автоматизированной обучающей системы по общественным наукам//Коммунистическое воспитание в высшей школе. Обзор. информ. НИИВШ. М., 1988. Вып. 5.

17. **Тихомиров О. К.** Стратегия и тактика компьютеризации//Вестн. высш. школы. 1988. № 3. С. 25—30.

18. **Шапиро Э. Л.** Инженерное и экологическое мышление в современной культуре//Вестн. высш. школы. 1988. № 9. С. 58—62.

§ 10. Методика разработки компьютерных программ по философии

Диалог с машиной не может заменить непосредственного общения с преподавателем. Машина в данном случае выступает лишь как очень удобный инструмент, позволяющий существенно интенсифицировать учебный процесс: в случае использования больших и средних ЭВМ (ЕС, СМ и им подобных) с контролирующей программой может одновременно работать 10—20 студентов. Большое преимущество компьютерных программ по сравнению с традиционными средствами обучения заключается в их легком изменении и быстром тиражировании.

Первым шагом по созданию контролирующей программы служит содержательная постановка задачи. Для решения этого вопроса необходимо, во-первых, сформулировать вопросы и предположительные ответы на них по той или иной теме курса, во-вторых, представить их в наиболее приемлемом для обучаемого виде и, в-третьих, определить их методически грамотную последовательность. Следовательно, сначала выделяются принципы формулирования вопросов и ответов, отвечающих требованиям проблемности, определяются основные моменты темы, ее связи с узловыми вопросами предыдущих тем, учитываются профиль вуза и факультета. Например, в теме «Диалектика и ее альтернативы. Концепция развития» есть проблема единства и борьбы противоположностей. Здесь можно выделить вопросы: что такое тождество, различие, противоположность, противоречие, единство и борьба противоположностей, разрешение противоречий, какие этапы в своем развитии проходят объекты с точки зрения данного закона и ряд других вопросов.

Их связь с предыдущими темами курса философии в программе реализуется в виде вопросов о том, является ли противоположность между материей и сознанием абсолютной и каковы пределы противопоставления этих понятий. Точно так же в контролирующих программах затрагиваются и другие темы курса. При решении второй части поставленной задачи, касающейся формы представления вопросов и ответов, следует иметь в виду, что она может быть различной. Например, дается анализ философских текстов или выбор и оценка тех или иных формулировок, опровержение ошибочных взглядов и т. д.

И наконец, методически грамотная последователь-

ность вопросов и ответов обеспечивается путем ориентации на принципы движения от простого к сложному, от абстрактного к конкретному, на основе единства онтологии, гносеологии и логики, системности и т. п. При выполнении этих требований первый этап составления компьютерной программы можно считать законченным. Теперь необходимо разработать алгоритм и блок-схему (графическое изображение алгоритма) контролирующей программы. Они составляются путем выделения основных операций алгоритма — начала, предлагаемых вопросов и вариантов ответов, ввода ответа, проверки ответа на истинность, условий перехода от одной операции к другой в случае выполнения или невыполнения условия, конца работы. Связи между операциями устанавливаются в зависимости от содержания контролирующей программы и той задачи, которая преследуется. Они могут быть линейными, разветвленными или циклическими.

При схематическом описании алгоритма обычно используются специальные обозначения: начало и конец алгоритма указываются внутри овала; операцию, которую необходимо выполнить, помещают в прямоугольник; операцию проверки заключают в ромб; операцию ввода ответа — в параллелограмм. Проверка условий обычно происходит по принципу «если... то... иначе...», что обеспечивает выбор между двумя альтернативами и реализует один из возможных путей. Выбираемые пути обозначаются метками «да», «нет», «плюс», «минус» в значении «истина», «ложь». Связи управления в блок-схеме обозначаются соединительными линиями со стрелками, показывающими направление движения программы.

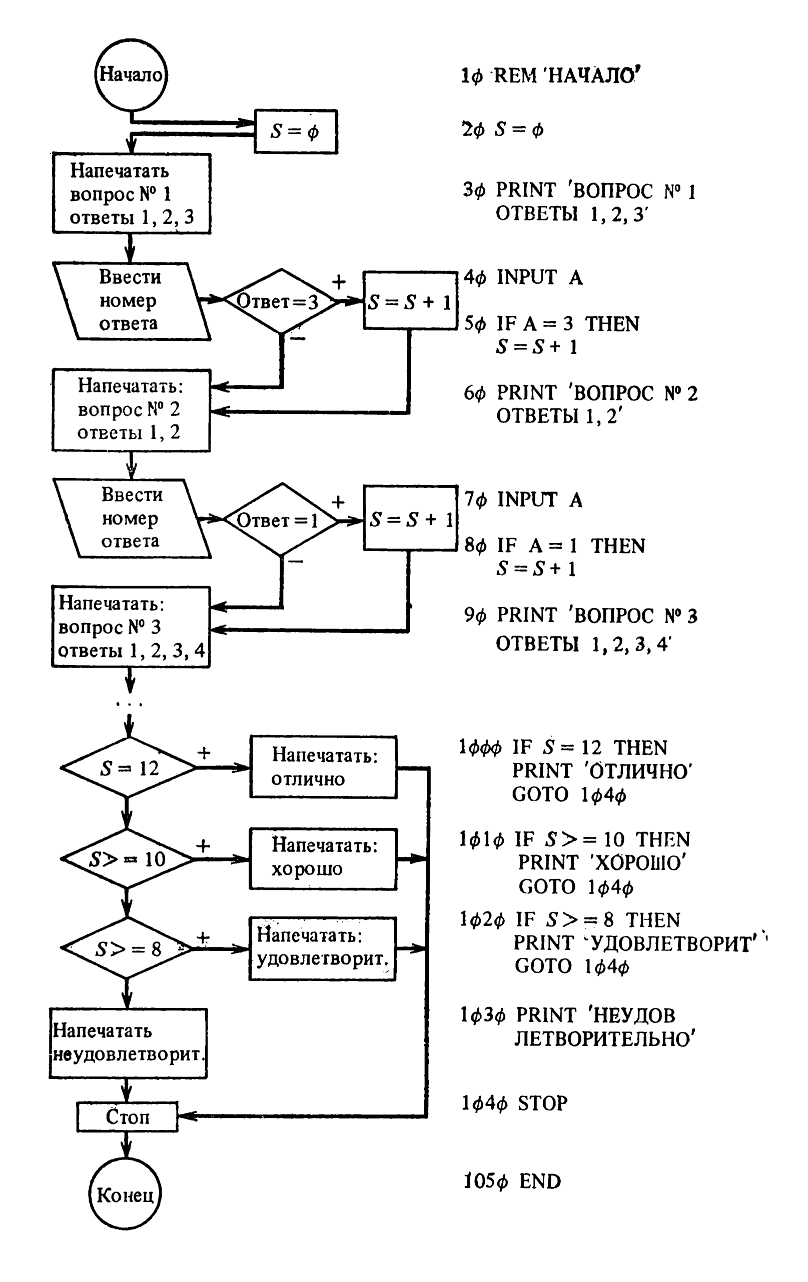
Ниже приводится пример одной из блок-схем. В целях экономии места конкретные вопросы и ответы на них внутри прямоугольников заменяются обозначением. Например, «Вопрос 1, ответы 1, 2, 3». Кроме того, вводится переменная, которая предназначена для запоминания машиной количества правильных ответов студента.

Как видно из блок-схемы, вначале она равна нулю. Затем при каждом правильном ответе студента она увеличивается на единицу, в случае неверного ответа ее величина остается прежней. Таким образом, программа в конце работы оценивает знания студента по тому принципу, который заложит в нее составитель. Скажем, если программа состоит из двенадцати вопросов, то в конце можно указать, что при $S=12$, т. е. если все ответы пра-

вильные, то выставляется оценка «отлично», при S>10 или S=10 — «хорошо», при S>8 или S=8 — «удовлетворительно», во всех остальных случаях оценка будет «неудовлетворительно». Если эта часть программы выполняется последовательно, нет противоречий между тем, что при S=12 отметка будет отличной, а при S>10 или S=10 — хорошей, хотя при S>10 значение может быть равным 12. То есть сначала машина проверит, равно ли значение S двенадцати. Если S равно двенадцати, то машина напечатает «отлично», если нет, она перейдет к проверке следующего условия, и в том случае, если S больше 10 (т. е. в нашем случае только 11), она напечатает «хорошо».

Параллельно покажем, как эта блок-схема будет выглядеть на языке БЕЙСИК. Он выбран нами потому, что является наиболее распространенным и легким языком программирования. Следует отметить, что существуют различные версии этого языка, обусловленные неодинаковыми возможностями машин разных типов. Но эти различия не принципиальны и касаются в основном синтаксиса языка. Поэтому приведенную программу можно реализовать на любой машине, имеющей БЕЙСИК, практически без изменений.

При написании приведенной части программы было использовано несколько операторов (команд) БЕЙСИК. Коротко поясним их назначение. Команда REM обозначает ремарку. Это невыполняемая команда. Она находится только в тексте программы и предназначена для комментария того, что происходит в данной части программы, т. е. ее назначение в том, чтобы сам текст программы был более понятен. После этой команды можно помещать любой текст, на дисплей он выведен не будет. Команда PRINT — это команда печати. Если мы введем в текст программы PRINT «Контролирующая программа», то, дойдя до этой строки, машина выведет на дисплей — Контролирующая программа. Команда INPUT — команда ввода ответа. Дойдя до команды INPUT A, машина ждет от обучаемого ввода с клавиатуры какого-либо числа. Следующая команда IF... THEN называется оператором условного перехода. Перевести ее можно так: ЕСЛИ... ТО... Допустим, если A=3, то увеличить число на единицу. Команда GOTO — оператор безусловного перехода. Если, например, написано GOTO 1 ∅∅∅, это означает, что далее машина должна выполнять програм-


Начало
S = ϕ
Напечатать вопрос № 1 ответы 1, 2, 3
Ввести номер ответа
Ответ=3
+
−
S = S + 1
Напечатать: вопрос № 2 ответы 1, 2
Ввести номер ответа
Ответ = 1
+
−
S = S + 1
Напечатать: вопрос № 3 ответы 1, 2, 3, 4
. . .
S = 12
+
Напечатать: отлично
S>= 10
+
Напечатать: хорошо
S> = 8
+
Напечатать: удовлетворит.
Напечатать неудовлетворит.
Стоп
Конец
1ϕ REM 'НАЧАЛО'
2ϕ S = ϕ
3ϕ PRINT 'ВОПРОС № 1
ОТВЕТЫ 1, 2, 3'
4ϕ INPUT A
5ϕ IF A = 3 THEN
S = S + 1
6ϕ PRINT 'ВОПРОС № 2
ОТВЕТЫ 1, 2'
7ϕ INPUT A
8ϕ IF A = 1 THEN
S = S + 1
9ϕ PRINT 'ВОПРОС № 3
ОТВЕТЫ 1, 2, 3, 4'
1ϕϕϕ IF S = 12 THEN
PRINT 'ОТЛИЧНО'
GOTO 1ϕ4ϕ
1ϕ1ϕ IF S > = 10 THEN
PRINT 'ХОРОШО'
GOTO 1ϕ4ϕ
1ϕ2ϕ IF S > = 8 THEN
PRINT 'УДОВЛЕТВОРИТ'
GOTO 1ϕ4ϕ
1ϕ3ϕ PRINT 'НЕУДОВ
ЛЕТВОРИТЕЛЬНО'
1ϕ4ϕ STOP
105ϕ END

му с оператора под номером 1∅∅∅. Команда STOP обозначает остановку, т.е. прекращение действия программы. Команда END обозначает конец программы.

Текст программы состоит из строк. В одну строку можно записать одну команду или несколько команд. Все строки нумеруются, как правило, через десяток, что позволяет в случае необходимости вставлять в текст программы дополнительные операторы. Например, между строкой номер 6∅ и строкой номер 7∅ можно вставить строки с номерами от 61 до 69. Выполняются операторы (команды) последовательно, если нет специальных оговорок. Например, после строки 1∅ выполняется строка 2∅, затем 3∅ и так далее, если в какой-нибудь из этих строк нет указания, что после ее выполнения следует, например, выполнять строку 24∅:

```
1Ø   REM     'Контролирующая программа'
2Ø   PRINT   'Тема. Диалектика и ее альтернативы. Концепция развития.'
3Ø   S=0
4Ø   GOTO 24Ø
```

Ниже увидим, как, используя такое незначительное количество команд языка «БЕЙСИК», можно составить довольно большую программу по одной из тем курса философии. Вот текст этой программы:

```
1Ø   REM     'Контролирующая программа по курсу философии'
2Ø   PRINT   'Тема. «Диалектика и ее альтернативы. Концепция развития». Проблема единства и борьбы противоположностей'.
3Ø   S=Ø
4Ø   PRINT   'Ответьте на контрольные вопросы.'
5Ø   PRINT   'При ответе на них необходимо нажать на клавиатуре дисплея клавишу, соответствующую'
6Ø   PRINT   'номеру ответа, который Вы считаете правильным.'
7Ø   PRINT   'Что выражает единство и борьба противоположностей'
8Ø   PRINT   'наряду с другими основными категориями диалектики в процессе развития объекта?'
9Ø   PRINT   'Ответы: 1) механизм развития,'
1ØØ  PRINT            '2) направленность развития,'
11Ø  PRINT            '3) источник развития',
12Ø  PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете правильным.'
13Ø  INPUT   A
14Ø  IF      A=3 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правильный.': GOTO 16Ø
15Ø  IF      A <> 3 THEN PRINT 'Ответ неправильный.
```

```
16Ø   PRINT   'Есть ли различие между диалектическим и ме-
              тафизическим'
17Ø   PRINT   'пониманием тождества, различия, противоре-
              чия, противоположности, разрешения противо-
              речий?'
18Ø   PRINT   'Ответы: 1) да,'
19Ø   PRINT   ' 2) нет.'
20Ø   PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
21Ø   INPUT   A
22Ø      IF   A=1 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 24Ø
23Ø      IF   A <> 1 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
24Ø   PRINT   'Определите, какие методы мышления противо-
              поставляются Ф. Энгельсом в работе «Анти-
              Дюринг»:'
25Ø   PRINT   'Пока мы рассматриваем вещи как покоящие-
              ся и безжизненные, каждую в отдельности, од-
              ну рядом с другой'
26Ø   PRINT   'и одну вслед за другой, мы, действительно,
              не наталкиваемся ни на какие противоречия
              в них... Но совсем'
27Ø   PRINT   'иначе обстоит дело, когда мы начинаем рас-
              сматривать вещи в их движении, в их измене-
              нии, в их жизни,'
28Ø   PRINT   'в их взаимном воздействии друг на друга.
              Здесь мы сразу наталкиваемся на противоре-
              чия. Движение'
29Ø   PRINT   'само есть противоречие...» (Маркс К., Эн-
              гельс Ф. Соч. Т. 20. 2-е изд. С. 123)'
30Ø   PRINT   'Ответы: 1) эклектика и метафизика,'
31Ø   PRINT            '2) метафизика и софистика,'
32Ø   PRINT            '3) агностика и идеализм,'
33Ø   PRINT           '4) метафизика и диалектика.'
34Ø   PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
35Ø   INPUT   A
36Ø      IF   A=4 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 38Ø
37Ø      IF   A <> 4 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
38Ø   PRINT   'Является ли противоположность между мате-
              рией и сознанием абсолютной?'
39Ø   PRINT   'Ответы: 1) да,'
40Ø   PRINT            '2) нет'
41Ø   PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
42Ø   INPUT   A
43Ø      IF   A=2 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный' : GOTO 45Ø
44Ø      IF   A <>2 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
45Ø   PRINT   'В работах «Философские тетради», «Матери-
              ализм и эмпириокритицизм» В. И. Ленин ука-
              зывает рамки (границы)'
46Ø   PRINT   'противопоставления материи и сознания. Ка-
              ковы они?'
```

```
470  PRINT  'Ответы: 1) человеческой деятельности,'
480  PRINT           '2) основного вопроса философии,'
490  PRINT           '3) отношения общества и природы.'
500  PRINT  'Введите номер ответа, который Вы считаете
            правильным.'
510  INPUT   A
520     IF  A=2 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
            ный.' : GOTO 540
530     IF  A <> 2 THEN PRIN 'Ответ неправильный.'
540  PRINT  'Какие этапы в своем развитии проходят объ-
            екты действительности с точки зрения закона'
550  PRINT  'единства и борьбы противоположностей?'
560  PRINT  'Ответы: 1) противоречия-разрешение проти-
            воречия'
570  PRINT  'различия-тождество-противоположности,'
580  PRINT  '2) противоположности-тождества-противоре-
            чия-разрешения',
590  PRINT  'противоречия-различия,'
600  PRINT  '3) тождество-различия-противоположности-
            противоречия,'
610  PRINT  'разрешение противоречия.'
620  PRINT  'Введите номер ответа, который Вы считаете
            правильным.'
630  INPUT  A
        IF  A=3 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
            ный.': GOTO 650
640     IF  A <> 3 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
650  PRINT  'Возможно ли повлиять на развитие противо-
            речия?'
670  PRINT  'а) усилить или ослабить одну из его сторон,'
680  PRINT  'б) ускорить или затормозить его разрешение.'
690  PRINT  'Ответы: 1) да,'
700  PRINT           '2) нет.'
710  PRINT  'Введите номер ответа, который Вы считаете
            правильным.'
720  INPUT  A
730     IF  A=1 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
            ный.': GOTO 750
740     IF  A <> 1 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
750  PRINT  'Какое из перечисленных суждений верно?'
760  PRINT  '1) Поскольку противоречия неизбежны и на
            смену одним'
780  PRINT  'приходят другие, то преодоление их не имеет
            смысла.'
790  PRINT  '2) Противоречия — двигатель развития, по-
            этому они'
800  PRINT  'всегда полезны.'
810  PRINT  '3) Цель нашей борьбы—разрешение всех про-
            тиворечий.'
820  PRINT  '4) Противоречия непреходящи, но для нас не
            безразлично,'
830  PRINT  'какой характер они носят антагонистический
            или'
840  PRINT  'неантагонистический, каким способом разре-
            шаются,'
```

```
850   PRINT   'насколько эффективно движут развитием.'
860   PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
870   PRINT   A
890      IF   A=4 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 910
900      IF   A <>4 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
910   PRINT   'Можно ли предвидеть противоречия?'
920   PRINT   'Ответы:  1) нет,'
930   PRINT             '2) да.'
940   PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
950   INPUT   A
960      IF   A=2 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 980
970      IF   A <> 2 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
980   PRINT   'В чем смысл выражения «неантагонистические
              противоречия»?'
990   PRINT   'Означает ли это, что противоречия такого ро-
1000  PRINT   да' 'разрешаются без борьбы, что они прими-
              ряются?'

1010  PRINT   'Ответы:  1) да,'
1020  PRINT             '2) нет.'
1030  PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
1040  INPUT   A
1050     IF   A=2 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 1070
1060     IF   A <> 2 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
1070  PRINT   'Могут ли неантагонистические противоречия
1080  PRINT   при определенных условиях перерасти в анта-
              гонистические?'
1090  PRINT   'Ответы:  1) да,'
1100  PRINT             '2) нет.'
1120  PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
1130  INPUT   A
1140     IF   A=1 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный': GOTO 1160
1150     IF   A <> 2 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
1160  PRINT   'Всегда ли «общественное надо» исключает
              «личное хочу»?'
1170  PRINT   'Ответы:  1) да,'
1180  PRINT             '2) нет.'
1190  PRINT   'Введите номер ответа, который Вы считаете
              правильным.'
1200  INPUT   A
1210     IF   A=2 THEN S=S+1 : PRINT 'Ответ правиль-
              ный.' : GOTO 1230
1220     IF   A <> 2 THEN PRINT 'Ответ неправильный.'
1230     IF   S=12 THEN PRINT 'ОТЛИЧНО' : STOP
1240     IF   S=10 THEN PRINT 'ХОРОШО' : STOP
1250     IF   S=8 THEN PRINT 'УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬ-
              НО' : STOP
```

```
1260  PRINT     'НЕУДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО'
1270  END
```

Как видно из программы, оценка степени усвоения знаний зависит от количества правильных ответов. Она может выводиться на экран и на печать ЭВМ или только на экран дисплея. Такой контроль, по нашему мнению, позволяет: а) снять момент, связанный с личным восприятием студентов преподавателем, и тем самым повысить объективность оценки; б) снять психологическое напряжение у студентов, что способствует раскрепощению, активизации их мышления при ответе на вопросы: в) более адекватно определять самими студентами уровень усвоения знаний за счет того, что в этом случае нельзя свалить вину на низкую, недостаточно высокую или слишком высокую оценку, на симпатию или антипатию преподавателя к тем или иным студентам, группе в целом; г) использовать распечатку результата контроля в качестве документа, на основе которого ставится зачет по той или иной теме занятий.

Данная модель контролирующей программы используется при методической разработке и других тем курса философии. Для этого необходимо заменить ее вопросы на соответствующие той или иной теме курса. Таким образом составляются контролирующие программы по всему курсу философии.

Банк таких программ необходим всем кафедрам философии для совершенствования и интенсификации учебного процесса. Он необходим и в том случае, когда еще нет соответствующей технической базы. Развертывание научно-технического прогресса с неизбежностью приведет к широкому использованию компьютеров в учебном процессе. Совершенствуя методическую работу, кафедры философии должны это учитывать и быть готовыми к перестройке учебного процесса на основе ЭВМ.

Литература

1. **Богатюк В. А., Вильгельм А. А.** Методические указания по изучению основных конструкций языка программирования БЕЙСИК. М., 1986.

2. Исторический материализм: Задания и упражнения. Мн., 1980.

3. Программирование на алгоритмическом языке БЕЙСИК. Методические указания для работы на микро-ЭВМ «Электроника ДЗ-28»/Сост. В. Д. Ширяев. Саранск, 1985.

4. Философия в вопросах и задачах (Диалектический материализм). М., 1977.

5. **Черноусов К. А.** Алгоязык БЕЙСИК. М., 1985.

Глава III

Самостоятельная работа студентов по философии, текущий и итоговый контроль

§ 1. Самостоятельная работа студентов в различных формах учебных занятий

Многовековой практический опыт людей доказывает, что лишь знания, добытые в самостоятельной творческой деятельности, являются наиболее глубокими, прочными и переходят в убеждения. «Только тогда, — писал В. И. Ленин, — если вы научитесь самостоятельно разбираться... — только тогда вы можете считать себя достаточно твердыми в своих убеждениях и достаточно успешно отстаивать их перед кем угодно и когда угодно» (1. С. 65). Поэтому высшая школа должна дать не только определенную сумму знаний, но и обеспечить высокий уровень культурного развития будущего специалиста, самостоятельность мышления, воспитать умение постоянно пополнять знания, адаптироваться к требованиям повышения квалификации или перемене труда в ходе научно-технического прогресса, обязана научить молодых людей учиться (2. С. 19).

Организация преподавателем самостоятельной работы студента (СРС) в процессе учебы должна исходить, как подсказывает опыт, из ряда предпосылок.

Необходимо, в первую очередь, ясно осознать цель образования, т. е. понимать, к чему направлять усилия, волю в учебном процессе. При этом следует исходить из того факта, что в условиях развертывания НТР и перестройки всех сфер нашей жизни качественно меняется характер образования. В настоящее время вместо преподавателя — «передатчика знаний» возникает особый спрос на предподавателя с ярко выраженным творческим характером, способного воспитать другую творческую личность (через авторитет своих трудов, манеру изложения лекционного материала, стиль жизни, работы и т. д.).

Этим определяется изменение отношения к студенту: из объекта обучения он превращаетя в субъекта обучения, точнее — в активного соучастника учебного процесса, что позволяет считать его со-субъектом (наряду с преподавателем) своего обучения. Преподаватель должен настроить себя и студента на то, что он (студент) скорее учится сам, чем его учат. Таким образом, преподаватель помогает студенту учиться, а студент, в свою очередь, помогает преподавателю оптимально реализовать эту помощь.

Место и функции самостоятельной работы в учебном процессе. Рассматривая вопросы оптимизации самостоятельной работы студентов, необходимо уточнить ее структуру, ее составные части. Нередко к СРС относят только деятельность студентов по приобретению знаний, протекающую без непосредственного участия преподавателя. Последний лишь руководит ею через рекомендации методического характера. В данной концепции в СРС входит лишь подготовка студента к семинару, к лекции, к экзамену, конспектирование первоисточников, составление реферата в процессе НИРС и УИРС. Исходя из такого понимания СРС, в некоторых вузах пошли по пути внедрения «продленки», где студент читает и конспектирует, а преподаватель контролирует, как это делается. Однако ныне СРС все чаще трактуется более широко, как самостоятельная творческая деятельность студента по преобразованию информации в знание. Она охватывает все виды и формы учебных занятий, протекающих как без преподавателя, так и под его непосредственным контролем, т. е. как вне аудитории, так и в аудиторной работе.

Противопоставление аудиторных и внеаудиторных занятий и их отождествление, соответственно, с пассивной и активной формами обучения приводит, по крайней мере, к двум нежелательным последствиям: а) исключению СРС из аудиторных занятий; б) недооценке роли репродуктивных знаний. Поэтому в процессе перестройки высшей школы, направленной на воспитание у молодежи навыков самостоятельной работы и творческих способностей, очень важно не упускать из виду двуединый процесс обучения: репродуцирование, воспроизведение прежних знаний и добывание новых знаний, продуцирование умений, навыков этого добывания. Понятно, что в процессе учебного познания в отличие от научного познания репродуктивное мышление занимает значитель-

ное место, ибо в противном случае нельзя за короткие сроки усвоить огромный учебный материал, предусмотренный программой. Между тем эволюция концепции обучения свидетельствует, что акцент в обучении постепенно переносится с репродуктивного на продуктивное мышление. Таким образом, процесс обучения студента должен предполагать диалектическое сочетание репродуктивного и продуктивного аспектов.

При сообщении информации преподаватель описывает определенные факты, а студент слушает, частично записывает, старается запоминать и в нужный момент возможно более точно ее воспроизводит. Однако вооружение студента знаниями требует и от него, и от преподавателя значительно большего: анализа полученной информации, выявления ее генезиса и перспектив развития. Здесь студент ограничен в своих возможностях, без помощи преподавателя ему не обойтись, особенно когда информация нова по своему существу и трудно укладывается в систему прежних знаний учащегося. В таких случаях от него требуются не только волевые усилия по запоминанию, но и ряд мыслительных процедур по ее осмыслению и «перекодированию» в знакомых и удобных формах для понимания. Если редукция к прежним знаниям при этом невозможна из-за качественных особенностей знаний (их иредуцируемости), студенту приходится прибегать к саморефлексии знаний. То есть самостоятельная мыслительная деятельность студента при усвоении знаний необходима, и преподаватель должен научить его этому, не «разжевывая» излагаемого материала. Обогащать память студента знаниями необходимо, но недостаточно.

Современные студенты в своей массе не страдают избытком знаний, широко известны факты, когда некоторые из них даже на старших курсах уступают в знаниях грамотному восьмикласснику. Об этом говорили в Минске в декабре 1987 г. участники Всесоюзной конференции по проблемам организации СРС. Ю. И. Одиноков (Орловский филиал Всесоюзного заочного машиностроительного института) сообщил, что около 60 % студентов не располагают знаниями или навыками их приращения, а 30 % вообще не желают учиться. В. Т. Ветрова (Белорусский институт механизации сельского хозяйства) отметила, что лишь один из 400 студентов регулярно пользуется читальным залом библиотеки. В том, что знания студента зачастую весьма бедны, есть вина и студента,

и преподавателя, а отсюда и взаимные упреки. По данным Г. Пивоваровой (Московский институт управления народным хозяйством), 95—98 % студентов не удовлетворены качеством преподавания, а 92—95 % преподавателей не удовлетворены качеством подготовки студентов. По данным С. П. Рубановой (г. Барнаул), более 80 % опрошенных студентов недовольны уровнем своих знаний (18. С. 57).

Методически грамотно организованная самостоятельная работа и личная заинтересованность студента в ней должны привести к преодолению застоя в современном образовании, о котором свидетельствуют приведенные примеры. Как показывают данные С. Д. Лаптенка, одного из авторов проведенного в вузах Белорусской ССР комплексного исследования системы нравственного воспитания студентов в условиях перестройки высшего образования, 60 % студентов считают, что самостоятельная работа (особенно над первоисточниками и специальной литературой) оказывает решающее воздействие на их подготовку как специалистов (3. С. 18).

Понимая под СРС разнообразные виды деятельности по накоплению знаний, формированию умений, навыков их закрепления, следует рассматривать ее в качестве важнейшей стороны всех видов образования, обучения и воспитания личности. В учебном процессе СРС выполняет различные взаимосвязанные функции. Важнейшие из них: познавательная, обучающая и воспитательная. Их органическая связь и взаимообусловленность реализуются в учебной деятельности, направленной на формирование творческой личности, и в деятельности последней, направленной на собственное жизнетворчество.

Самостоятельная работа по философии должна стать основой становления творческой личности. Она способствует: а) формированию диалектико-материалистического мировоззрения как идейно-теоретического и методологического ядра духовной культуры личности, активно влияющего на жизненное самоопределение современного человека; б) приобретению навыков практической деятельности и их реализации путем осуществления жизненных планов и программ (причем в результате не только идеального проектирования себя, но и чувственно-практического воплощения намеченных проектов и замыслов) (4. С. 138); в) достижению достаточно высокого уровня знаний и самосознания с его развитой потреб-

ностью быть творческой личностью, обладающей волевой зрелостью, готовностью и способностью преодолевать жизненные трудности (12. С. 101—102).

Долг общества — в создании атмосферы творчества, в бережном и оптимальном использовании «человеческого капитала», человеческого фактора. На это ориентирует проводимая в стране по инициативе и под руководством партии перестройка всех сфер жизни общества. Человек должен оцениваться по своему вкладу в дела общества, а все социальные критерии — должность, партийность, место работы, национальность, образование, социальное происхождение и т. д. не должны влиять на эту оценку. Все это обусловливает социальный заказ нашего общества — воспитание творческой личности.

На этом пути встречается ряд трудностей. Хорошо, если воспитателям присуща определенная педагогическая культура, если ребенка с малых лет учат самостоятельности, в частности в интеллектуальном труде, и очень важно, чтобы усилия семьи находили продолжение в дошкольных учреждениях, а затем в школе, чтобы учителя оптимально использовали стремление к самостоятельности своих учеников. В свою очередь преподавателям высшей школы, обществоведу в том числе, остается в этом случае лишь ознакомить студента со спецификой самостоятельной подготовки по своему предмету. И напротив, изучение в средней школе обществоведения через заучивание, усвоение «готового знания», «вечных истин» наносит больше вреда, чем пользы. В таких случаях преподавателю вуза приходится переучивать студента по всем формам самостоятельной работы.

Пути активизации СРС в учебном процессе. Добросовестное выполнение самостоятельной работы требует от студентов затраты времени почти в два раза, а от преподавателя — в два-три раза больше по сравнению с принятыми сейчас нормами затраты времени на подготовку к занятиям. У преподавателя время уходит на подготовку методических рекомендаций, проблемных вопросов и задач, составление сценариев для проведения семинаров по типу «деловых игр», «малых групп» и других активных форм. Студенты же тратят много времени не только из-за возросшего объема учебной нагрузки, связанного с более серьезной подготовкой к занятиям, но нередко и из-за неумения организовать самостоятельную работу. Как показывают социологические исследования

В. С. Шур, 13,6 % опрошенных не умеют распределять время на самоподготовку, 11,7 % — на конспектирование первоисточников, 22 % студентов попросту списывают конспекты у товарищей по учебе (3. С. 64).

Все это говорит о том, что СРС нуждается в определенной организации, а именно: в творческом применении рекомендаций Письма № 1 и Приказа Минвуза СССР № 660 о сокращении количества студентов в академических группах до 15 человек; в сокращении продолжительности аудиторных занятий (в первую очередь лекционных) и передаче сэкономленных часов на самоподготовку студентов; в формировании у студентов установок на самостоятельную работу как метода творческого усвоения материала; в обеспечении студентов необходимой учебной и методической литературой (в том числе текстами лекций преподавателя, методическими рекомендациями, сборниками задач и упражнений по философии); в оборудовании кабинетов кафедры соответствующими ТСО и умении применять их; в создании условий для использования ЭВМ при подготовке, проведении и контроле за качеством СРС; в освобождении студентов от экзамена при соблюдении ими требований Письма № 1 о сдаче каждой темы на контрольных собеседованиях, осуществляемых по принятому графику, оценки его знаний в качестве средней оценки за семестр; в предоставлении преподавателю нормальных условий для профессионального роста, в том числе не менее двух библиотечных дней в неделю; в установлении нормальной нагрузки учебной и общественной работой и т. д.; в использовании индивидуальных заданий при планировании СРС исходя из реальных возможностей студента; чтении специальной лекции студентам по организации СР в курсе «Введение в специальность»; в ознакомлении их с элементами НОТ[1] и гигиеной труда.

Важную роль в активизации СРС играет связь преподавания философии с профилем вуза. При организации СРС в Молдавском государственном институте искусств (МГИИ) кафедра философии, где работает один из авторов данного параграфа, учитывает острый дефицит времени у студентов, их незнание основ научной ор-

---

[1] Как отмечал знаменитый русский физиолог Н. Е. Введенский, устают не оттого, что много работают, а оттого, что работают неправильно.

ганизации умственного труда, неумение рационально распределять и использовать свое свободное время. В таких условиях преподавателям общественных наук принадлежит особая роль в организации СРС по своим дисциплинам. Приобретенный опыт помогает студентам при изучении ими специальных дисциплин. В свою очередь, преподаватель философии может использовать знания и навыки студентов, полученные на других кафедрах. Например, в деловых играх, как показывает опыт МГИИ, при инсценировании диалогов между Демокритом и Платоном, Энгельсом и Дюрингом, Лениным и Махом, рационалистами и сенсуалистами и т. д. не лишним оказывается актерское мастерство студентов. Такие диалоги организуют в МГИИ преподаватели кафедры философии, привлекая опыт других вузов.

Следует подчеркнуть важность разнообразия форм контроля за успеваемостью, приоритетность тех из них, которые позволяют повысить уровень усвоения материала и степень активизации творческого мышления студентов. При выборе форм контроля рекомендуется учитывать и мнение студентов (7. С. 50—52). Отсутствие должного контроля, как правило, снижает эффективность СРС, учебно-познавательную активность студентов. Однако нельзя и преувеличивать значение контроля, который не цель, а средство достижения прочного усвоения студентами философских знаний, превращения их в глубокие убеждения.

Остановимся вкратце на осуществлении самостоятельной работы в основных формах учебного процесса.

Лекция как фактор организации самостоятельной работы. Эффективность изучения студентами философии, как и других наук, зависит от многих факторов, и прежде всего от их работы на лекциях (вводных, учебно-программных, факультативных, спецкурсах, обзорных), на которые выделяется ныне 40—50 % учебного времени. Сами лекции содержат различные возможности активизации СРС — одни возможности у информативной лекции, лекции-монолога, и совсем иные у лекции информативно-проблемной, лекции-диалога (см. гл. II книги).

Самостоятельная работа студента на лекции проявляется в том, что, следуя логике ее изложения, он учится осмысливать основные положения изучаемой науки, самостоятельно выделять главное. Поэтому очень важно для нас, преподавателей, понимание того, что, методиче-

ски правильно излагая материал, мы прививаем студентам эффективные навыки его использования. Преподаватель обратит внимание студента на то, что лекция не копирует учебник, а освещает наиболее важные и сложные проблемы темы на основе новейших научных данных. При этом материал связан с современным уровнем философской науки и с критикой немарксистских концепций. И конечно, лекцию нельзя противопоставлять учебнику, поскольку, как правило, принципиальных различий между их содержанием нет. Более того, преподаватель рекомендует студентам до лекции прочесть соответствующую главу учебника и свои записи предыдущих лекций, ознакомиться с содержанием определенных понятий, изложенных в философском словаре, выяснить (путем сопоставления программы и учебника) вопросы, слабо освещенные в учебнике, уточнить вопросы, которые потребуется выяснить в ходе слушания лекции, уяснить место (значение) данной темы в курсе философии и ее ценность для практической деятельности. Такая предварительная работа студента облегчит усвоение материала лекции.

Восприятие лекции и ее запись — сложный процесс, который требует от студента постоянного внимания и напряжения воли на усвоение рассуждений лектора, обдумывание полученных сведений, на их оценку, сжатое изложение на бумаге в удобной для восприятия форме. То есть самостоятельная работа студента на лекции проявляется в осмыслении новой информации и ее краткой, рациональной записи. Недостаточно понятые места лекции отмечаются студентом на полях конспекта. В конце лекции он может задать вопрос и внести уточнения в свой конспект. Поэтому преподавателю рекомендуется оставить 10—15 минут для ответов на вопросы студентов, а иногда и для выявления уровня усвоения ими материала лекции.

Конспектирование лекций — сложный труд, требующий от студента определенных навыков, а от преподавателя — помощи в их формировании. Записанная лекция позволяет глубже освоить материал, помогает студенту в подготовке к семинарским занятиям, экзаменам. Преподаватель должен на основе своего опыта убедить студентов, что тот, кто не конспектирует лекцию, чаще отвлекается, перестает слушать лекцию, теряет нить логики излагаемого материала, в результате приобретает менее прочные и полные знания. При конспектировании сочета-

ние прослушивания и записи обеспечивает бо́льшую сосредоточенность внимания, дисциплинирует мысль, повышает усвояемость услышанного. Навыки эффективного ведения конспекта лекции вырабатываются постепенно, по мере накопления опыта СР и совершенствуются всю жизнь.

Лектор порекомендует внимательно прослушать и записать план лекции и стараться помнить о нем, следить за ходом изложения в соответствии с планом, за переходом от одной части плана к другой. Иллюстративный материал (примеры, аналогии) фиксируется лишь по возможности. Обычно главные места лекции, требующие повышенного внимания слушателей, лектор выделяет различными способами: замедлением или ускорением темпа, повышением интонации, более выразительной дикцией, повторением отдельных фраз, указанием, чтобы слушатели записали данное положение, своими записями на доске, проецированием на экране при помощи ТСО и др. Независимо от этих методических приемов, при внимательном слушании лектора студент сам скоро оказывается в состоянии выделить главное. Но это требует от него большого напряжения, которое может привести к снижению активности СРС вследствие переутомления. Для поддержания творческой обстановки на всем протяжении лекции преподаватели используют различные дидактические приемы: ирония, отступление, эпитет или афоризм, цитата из классической литературы, меткие сравнения, изменение интонации.

Преподаватель на первой лекции объясняет, что каждый студент должен иметь при себе программу курса философии. При этом частично в ходе лекции, частично при ее последующем просмотре студент устанавливает, какие вопросы программы и в каком объеме освещены в лекции, а какие полностью или частично остаются для внеаудиторных занятий. Для облегчения работы студента преподаватель может назвать эти вопросы, а также основную и дополнительную литературу, дает методические советы (11. С. 5).

Студентам рекомендуется вести сокращенную запись лекции. Они не должны «стенографировать» лекцию, ибо это не только бесполезно, но даже вредно. Бесполезно, поскольку студент физически не в состоянии записать лекцию преподавателя «слово в слово», хотя, естественно, у него появляется такое желание. Для убеди-

тельности можно провести параллель между скоростью речи преподавателя (134—334 слогов в минуту) и скоростью письма студента (60 знаков в минуту) (6). А вредно это потому, что подобная запись не стимулирует активность мышления студента, а настраивает на механическое фиксирование услышанного.

Конспект лекции — не полная механическая, а сокращенная запись, при которой посредством активной работы мысли и памяти выделяется главное, при этом различные части лекции воспроизводятся по-разному. Новые понятия, имена, определения и наиболее информативные выводы следует записывать полностью, так как без этого их трудно потом воспроизвести. То же самое касается структурно-логических схем, приводимых преподавателем в процессе изложения материала. Цитаты пишутся сокращенно, с указанием источника, начальных и заключительных слов, чтобы вернуться к ним при чтении данной работы. Следует принимать определенные общепринятые сокращения записей философского текста. Не позднее следующего (после лекции) дня рекомендуется внимательно разобраться в составленном конспекте (пока свежи в памяти содержавшиеся в лекции положения), дополнить сокращенные и неполные записи, внести необходимые исправления и т. д.

Самостоятельная работа студентов на семинарских занятиях. Основная цель семинара — развитие творческого мышления, самостоятельности в преодолении познавательных трудностей, в формировании научного мировоззрения, превращении знаний в личные убеждения. Глубокий, всесторонний и заинтересованный анализ вопросов, выносимых на семинары, учит студентов самостоятельно и логически мыслить, аргументированно полемизировать, заставляет студентов более серьезно относиться к работе над первоисточниками, над практическим опытом и рекомендованной преподавателем литературой. Тем самым семинары и систематическая подготовка к ним придают регулярный и планомерный характер самостоятельной работе.

Участие студента в семинаре расширяет его кругозор и повышает культуру речи, воспитывает педагогический такт, дает навыки культуры общения и речи, навыки публичного выступления. Семинары—эффективное средство воспитания трудолюбия у студентов. Одновременно это одна из форм контроля за качеством усво-

ения студентами философского материала, изложенного на лекции, в учебных пособиях, рекомендованной литературе. Такой контроль позволяет обнаружить в ходе семинара пробелы в знаниях студентов и своевременно исправить положение. Вместе с тем он создает обратную связь между преподавателем и группой.

Хорошо когда каждый студент работает увлеченно, стремится доказать свою точку зрения, умеет защитить ее при обсуждении. Однако все это не достигается само собой, а является результатом работы преподавателя, готовящего и проводящего семинар (8. С. 75). Подготовка слушателей к семинарским занятиям один из основных и наиболее трудоемких видов учебной деятельности. В ее организации преподавателю принадлежит решающая роль. Известно, что основой для подготовки студентов к семинару является разработанный кафедрой план семинарских занятий, который должен быть адаптирован к профилю вуза, содержать перечень вопросов для обсуждения, вопросы для самоконтроля, темы рефератов, методические рекомендации по данной теме, список обязательной и дополнительной литературы. От качества составления планов зависит во многом и эффективность СРС.

Преподаватель должен научить студента правильно подготовиться к занятию, соблюдая примерно следующую последовательность: внимательно ознакомиться с содержанием плана семинара; прочитать конспект прослушанной лекции по данной теме; познакомиться с соответствующим разделом учебника или учебного пособия; прочесть рекомендованную литературу по первоисточникам, отмечая страницы и абзацы, наиболее значимые для усвоения данной темы; прочесть дополнительную литературу; составить конспект прочитанного первоисточника. Далее рекомендуется составить детальный план своего выступления на семинаре, провести самоконтроль через соответствующие вопросы или решение упражнений и задач по данной теме, составить план изложения ответа на каждый вопрос плана занятия.

Во избежание механического пересказа студентами материала лекции или рекомендованной литературы преподаватель направляет ход занятия таким образом, чтобы они могли в своем ответе: а) представить рассматриваемые философские положения в развитии; б) провести сравнение различных философских концепций; в) пока-

зать практическую ценность данных философских положений.

Активное участие студентов (4. С. 23—30) в обсуждении рассматриваемых проблем предполагает умение внимательно слушать выступления своих товарищей, анализировать содержательную и формальную стороны этих выступлений, оценивать и знания выступающего. Это позволяет студенту сознательно оценивать выступление, дополнять его или полемизировать с ним. Различные формы семинарских занятий по-разному влияют на активность СРС, однако они находятся в прямой зависимости от интенсивности работы студентов при подготовке к занятию и от мастерства преподавателя.

Самостоятельная работа при подготовке рефератов. Научная работа студентов—один из важнейших элементов подготовки высококвалифицированных специалистов. Начинается она с подготовки выступлений на семинарах и студенческих научно-теоретических конференциях. Студенческий философский реферат—это письменная работа на определенную тему, подготовленная в соответствии с требованиями, предъявляемыми к написанию научного труда, на основе изучения произведений классиков философии, документов, монографий и статей, а также опытных данных.

Сбор материала и написание, устное изложение написанного и обсуждение рефератов способствуют выработке навыков научно-исследовательской работы, умения самостоятельно анализировать, обобщать и систематизировать материал, сопоставлять различные точки зрения, находить собственную позицию по спорным вопросам и аргументировать ее. В результате знания студента становятся более прочными, а их приобретение сопровождается удовлетворением от проделанной работы, что служит мощным стимулом интенсификации СРС в дальнейшей деятельности. Подготовка рефератов вырабатывает умение и навыки письменного изложения мыслей, способствует информативному обеспечению устного выступления перед массовой аудиторией.

Написание хорошего реферата по философии — дело трудное, оно требует длительного времени. Поэтому, например, в МГИИ студентам заранее предлагают для выбора темы рефератов, включенные в планы семинарских занятий, а для заочного отделения в отдельные методические разработки включается список обязательной

и дополнительной литературы. На специальной консультации по написанию рефератов преподаватель, как правило, рекомендует проводить работу в несколько этапов.

На первом этапе необходимо изучить материал соответствующего раздела учебника по философии и прочитать конспект прослушанной лекции по данной теме. На втором этапе следует подобрать литературу, основательно изучить ее, в процессе работы с литературой законспектировать ее, сделать выписки цитат, зафиксировать собственные рассуждения. После просмотра собранного материала надо написать план реферата, включающий введение, основные вопросы темы реферата (не более 3—4 вопросов), заключение, список использованной литературы. На третьем этапе нужно распределить материал по разделам плана; если необходимо — провести дополнительную работу по сбору материала; изложить материал в логической последовательности с выдвижением тезиса (основного положения) и его доказательств, а также с выводами по всей работе.

Очень важно, чтобы реферативная работа студента была действительным шагом, пусть небольшим, в неизведанное. Нужно приучить студента к генерации смелых идей, напоминая, что чем идея оригинальнее, тем больше усилий нужно для ее аргументации. При изложении реферата на семинарском занятии от студента требуется ясно и четко выражать свои мысли, укладываться в отведенное время (не более 10—12 минут), аргументированно защищать свои взгляды и положения, пользоваться наглядными пособиями и т. д. При оценке реферата принимается во внимание его научный уровень, умение выделить философский аспект рассматриваемой темы, самостоятельность в изложении, новизна решений. Оценка за реферат учитывается при выведении общей оценки за семестр или учебный курс. Лучшие из рефератов после доработки выносятся на вузовский конкурс студенческих работ или, в зависимости от качества, на городской, республиканский, всесоюзный конкурс по общественным наукам. Материалы докладов могут использоваться при выступлении на конференции, а также в период производственной практики, для проведения беседы среди населения.

Консультации, контрольные собеседования и их роль в организации самостоятельной работы. В организации самостоятельной работы важное место занимают кон-

сультации независимо от их видов (установочные, тематические, проблемные, обзорные). Консультации носят в основном методический характер, т. е. содержат преимущественно методические советы по подготовке студента к занятиям, написанию реферата, подготовке к экзамену и т. д. Преподаватель выясняет здесь формы и методы работы студента, подсказывает более эффективные пути изучения философии. Очень важно ориентировать студентов на самостоятельный разбор возникающих трудностей. К таким попыткам следует относиться с уважением, не отклоняя с порога самостоятельных поисков и решений, даже если они выглядят подчас недостаточно продуманными, а рекомендуя студенту соответствующую литературу. При следующей встрече полезно вернуться к ранее обсуждаемому вопросу.

Важным преимуществом консультации является возможность изучения индивидуальности студента, учета его способностей, с тем чтобы помочь ему в учебном процессе. В непосредственном общении кроются неисчерпаемые резервы идейного и нравственного воспитания, повышения интенсивности самостоятельной работы, которая проверяется в процессе проведения контрольных собеседований. Контрольные собеседования наряду с семинарами, коллоквиумами и экзаменами — важная форма проверки эффективности СРС. Основанное на доброжелательном отношении к студенту, контрольное собеседование помогает ему преодолеть неуверенность в своих силах, направляет на приобретение навыков правильно и свободно излагать свои мысли.

Высшей формой СРС, обеспечивающей наиболее глубокое и прочное усвоение материала, является перевод отдельных студентов на обучение философии по индивидуальному плану, т. е. освобождение их от обязательного посещения лекций и семинаров и даже от сдачи экзамена. Желающий перейти на эту форму должен иметь, как правило, 3—4 отличных выступления на семинарах. Свою готовность к самостоятельной работе он подтверждает написанием творческого реферата в кружке СНО по философии, участием в конкурсах по общественным наукам для студентов.

Перевод на обучение по индивидуальному плану проходит в обстановке гласности (сообщением на заседании кафедры и в студенческой группе) и заканчивается изданием приказа по факультету. Одновременно студент

получает учебную программу по философии, список обязательной и дополнительной литературы, методические рекомендации, график возможных консультаций и контрольных собеседований, число которых составляет 2—3 в семестр — в зависимомсти от пожелания студента. При этом список литературы составляется исходя из реальных возможностей библиотеки вуза и кабинета кафедры.

Учеба по индивидуальному плану требует систематической и упорной работы. Поэтому, как правило, количество студентов, желающих заниматься по индивидуальному плану, невелико и охватывает в среднем 10 % от общего их числа. Она требует дополнительной работы и от преподавателя, увеличивая его учебную нагрузку (до 10 часов на 1 студента в семестр).

Если студент не соблюдает график прохождения контрольных собеседований или показывает во время их проведения слабые знания, преподаватель обязан сообщить об этом в деканат и поставить вопрос о лишении права заниматься по индивидуальному плану.

Экзамен как итоговый контроль самостоятельной работы. Важными этапами учебного процесса является подготовка и сдача семестровых экзаменов по философии. Главная функция экзамена — итоговая проверка уровня усвоения студентами знаний по философии, выявление навыков применения полученных знаний при анализе современных научных, социально-политических, идеологических событий и в практической деятельности.

Подготовку к экзаменам добросовестные студенты ведут систематически, на протяжении всего семестра, без спешки, не пропуская ни единой темы, ни одного неясного вопроса. Преподаватель напоминает студентам, что зачетно-экзаменационная сессия проводится в сжатые сроки, а это лишает их возможности уделить продолжительное время для непосредственной подготовки к экзамену. Отводимое на это время позволяет лишь восстановить в памяти уже изученный материал. В то же время было бы ошибкой недооценивать значение непосредственной подготовки к экзамену. Она дает возможность студентам значительно углубить и восполнить пробелы в знаниях, развить цельное представление о философии как системе принципов, законов и категорий, служащих теоретической базой формирования научного мировоззрения, стратегии и тактики борьбы за осуществление революционной перестройки всех сфер жизни общества.

Самостоятельная работа во время экзаменационной сессии опирается на использование учебной программы по философии и примерного перечня контрольных вопросов для повторения материала. Большую помощь при этом оказывают предэкзаменационные консультации: установочная и завершающая. На установочной консультации преподаватель знакомит их с порядком проведения экзамена, с требованиями, предъявляемыми на экзамене, со структурой билетов, критериями оценки ответов. Такую консультацию полезно провести уже в середине учебного курса. Здесь до студентов доводятся сведения о специфике изучения предмета, даются методические рекомендации и т. д. На завершающей консультации непосредственно перед экзаменом, после повторения студентами материала, преподаватель отвечает на интересующие студентов вопросы, напоминает время, аудиторию и порядок проведения экзамена, советует использовать ночь накануне экзамена для отдыха, а не для повторения, ибо ночные бдения малоэффективны, приводят к переутомлению.

Подготовка к экзамену — процесс сугубо индивидуальный для каждого студента и зависит от уровня его познавательной деятельности, подготовки, остроты памяти и быстроты мышления. Но независимо от индивидуальных особенностей, ее нужно начинать с вдумчивого, сосредоточенного чтения своих записей: конспектов, лекций и первоисточников. После этого можно приступить к повторению материалов учебника, придерживаясь учебной программы. Непонятные места уточняются при помощи справочной литературы (философских словарей, энциклопедии), а невыясненные вопросы записываются отдельно для их уточнения на завершающей консультации.

Очень важно, чтобы вопросы в экзаменационных билетах были проблемными, тесно связанными с жизнью, практикой революционного обновления нашего общества, подводили студентов к самостоятельным методологическим и мировоззренческим выводам. Обычно студентам предлагается до 30 билетов. В каждом билете — по два-три вопроса: первые один-два — чисто теоретические, а последний — по анализу первоисточника. На подготовку к ответу студенту отводится 30—40 минут. За это время ему необходимо, пользуясь программой курса, составить развернутый план или тезисы освещения вопро-

сов, указанных в билете. Это обеспечит логическую последовательность устного изложения материала. Нежелательно чтение ответов с листа, за исключением лиц, плохо владеющих русским языком (имеются в виду иностранные студенты), и лиц с дефектами речи и слуха. Последние могут представить ответ в письменной форме.

Признаком подготовленности студента является свободное и убежденное владение философскими знаниями как методом постановки и решения мировоззренческих, научно-познавательных и социально-исторических проблем. Для ответа на экзамене отводится 20 минут, поэтому он должен быть кратким и исчерпывающим по содержанию. Экзаменующийся обязан показать умение правильно формулировать, обосновывать и четко излагать основные положения философии, понимать сущность ее законов и категорий, способность оперировать ими при изложении философского материала; знание первоисточников и умение использовать их содержание и основные идеи при анализе теоретических или практических проблем, готовность отстаивать свои взгляды и вести дискуссию с позиций диалектического подхода, анализировать положения немарксистской философии.

При анализе ответа преподаватели обращают внимание не только на содержание ответа, но и культуру речи, общий уровень культуры студента. Там, где студенты работают самостоятельно, систематически и продуктивно, положительные результаты налицо. Студенты, занимающиеся на «отлично» (независимо — в группе или по индивидуальному плану) по общественным наукам, могут освобождаться от семестровых или курсовых экзаменов. Что касается слабых ответов на экзаменах, то они обусловлены во многом тем, что самостоятельная работа была формальной и спорадической по характеру.

Такое положение может обусловливаться рядом причин: нежеланием учиться вообще, и тогда студенту следует подумать о переходе в другую сферу деятельности; пренебрежительным отношением к общественным наукам, что является признаком низкого авторитета их в обществе, в вузе, и должно служить основанием для серьезной работы обществоведов по повышению престижа своих наук, коренной перестройке их преподавания; формальным отношением как со стороны студента, так и преподавателя к дидактическим возможностям консультаций и контрольных собеседований; низким уровнем чтения лекций

и проведения семинарских занятий, слабой работой кабинета кафедры и т. п., что не может не тревожить общественность вуза и коллектив кафедры.

Принципиальный, честный, разносторонний анализ результатов текущей успеваемости и экзаменов, выявление причин слабой успеваемости должны завершиться принятием действенных мер для их устранения.

Литература

1. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.

2. Материалы февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС. М., 1989.

3. Актуальные вопросы совершенствования преподавания общественных наук и коммунистического воспитания студентов в свете требований XXVII съезда КПСС//Тезисы докладов и выступлений республиканской межвузовской научно-методической конференции, 25 ноября 1987 г. Минск, 1987.

4. **Василюк Ф. Е.** Психология переживания. М., 1984.

5. **Меняев А. Ф.** Активизация самостоятельной работы студентов на практических занятиях//Разработка форм и методов активизации творческой деятельности студентов в процессе обучения. Межвузовский сборник. Петрозаводск, 1982.

6. Методика преподавания общественных наук в высшей школе М., 1975.

7. Методические материалы в помощь аспирантам и соискателям научных учреждений АН СССР, изучающим философию. М., 1987.

8. Организация самостоятельной работы студентов по изучению общественных наук. М., 1980.

9. **Палкин Ю. И., Морозов М. Н. и др.** О совершенствовании самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук//Методические рекомендации. Киев, 1984.

10. Развитие творческой активности студентов вузов культуры//Межвузовский сборник научных трудов. М., 1984. Вып. 59.

11. **Рубанова С. П.** Самостоятельная работа студентов как важный путь превращения знаний марксистско-ленинской теории в убеждения//Содержание, формы и методы организации самостоятельной работы студентов по общественным наукам. Барнаул, 1988.

12. **Сотак Я.** Нормативы внеаудиторной работы студентов и их оценка студентами юридического факультета//Вопросы нормирования самостоятельной работы студентов. Тезисы научно-методической конференции. Тарту, 1983.

13. **Сохань Д. В.** Жизнетворчество как предмет социально-психического исследования//Методологические проблемы социального познания. Сборник научных трудов. Киев, 1987.

14. **Цапок В. А.** Организация самостоятельной работы студентов — решающий фактор воспитания творческой личности. Кишинев, 1989.

Приложение 1

Новые формы самостоятельной работы студентов

Успех приобщения к философии, выработки долговременного интереса к ее изучению, формирования философской культуры во мно-

гом зависит от ценностных установок и ориентировки студентов на изучение философии. Используя этот критерий, можно выделить следующие основные типы учащихся:

— студенты, обладающие определенным запасом философских знаний, стремящиеся самостоятельно изучать философские работы, внутренне ориентированные на их изучение;

— студенты, не имеющие философских знаний, не изучавшие самостоятельно философских работ, но желающие активно изучать философию;

— студенты, не имеющие четких философских знаний, с ярко выраженным технократическим мировоззрением и считающие изучение философии пустой тратой времени.

Выяснение интересов студентов группы (запас знаний, знакомство с литературой, интерес к определенным темам, отношение к предмету и т. д.) с помощью анкетирования на первом занятии получает все большее распространение среди преподавателей. Такое анкетирование и анализ его результатов позволяют выбрать стратегию и тактику индивидуальной работы с каждым студентом, учитывая его «потенциал», продумать ее организационные формы. Особое место в работе преподавателя приобретает организация различных форм ее контроля. Только при этом условии самостоятельная работа студентов становится продуктивной и действенной.

Как показывает опыт, достаточно эффективными можно считать следующие формы самостоятельной работы студентов:

— подготовка библиографии по определенным темам курса философии;

— анализ библиографии и содержания статей философских и специализированных журналов по определенным темам и проблемам;

— составление реферативных обзоров философской и публицистической литературы;

— аналитические обзоры по определенной теме;

— подготовка текста лекции и апробация ее исполнения перед аудиторией;

— разработка сценария «круглого стола», дискуссии по актуальным проблемам современности.

Перечисленные формы самостоятельной работы позволяют лучше осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к любому учащемуся группы, с учетом его подготовки и личных интересов. Они содействуют решению стратегической задачи — пробудить и закрепить интерес к самостоятельному изучению философии. Решение этой задачи позволяет осуществить главную роль преподавателя-обществоведа — выработать у студента убеждение в необходимости постоянного повышения философской культуры, нужной любому специалисту, руководителю для правильного понимания и активного участия в общественной жизни, для эффективного решения производственных задач, повышения социального качества человека. Остановимся вкратце на характеристике перечисленных форм.

Подготовка библиографии по определенной теме учебного курса философии или по теме, вызывающей интерес студента, как форма самостоятельной работы, рассчитана на наиболее неподготовленных студентов. Она призвана не только научить студента поиску литературы, работе с литературой, но и познакомить с такой периодикой по философии, как «Вопросы философии», «Философские науки» «Вестник Московского университета», серия брошюр по филосо-

фии, издаваемых обществом «Знание». Такая работа студента даст ему наглядное представление о современных проблемах, которые решают философы.

Работа по анализу библиографии и содержания статей философских и специализированных журналов по конкретным темам и проблемам позволяет познакомить студента с различными, часто противоположными взглядами на одну и ту же проблему. Данный вид деятельности вырабатывает у студентов: умение анализировать и понимать обоснование той или иной точки зрения на проблему, видеть, в чем ее противоречивость и неразработанность; отстаивать свои позиции по той или иной проблеме.

Это формирует у студента понимание об относительности своего знания, исключает категоричность в суждениях, учит воспринимать различные точки зрения. Студентам становится понятно, почему рациональное сомнение служит фундаментом убежденности и надежной защитой против фанатизма и догматизма. В то же время у них появляется навык более всестороннего обоснования своей позиции, понимание необходимости поиска современных научных аргументов, подтверждающих материалистическое мировоззрение и его фундаментальные основания.

Составление реферативного обзора по определенной философской проблеме ставит своей задачей не только поиск современной литературы, работу с указателями литературы, но и более глубокое ее изучение. После подготовки студентом библиографического обзора по избранной теме (первый этап работы) вместе с преподавателем он выбирает те работы, на основании которых будет составляться реферативный обзор, разрабатывает его структуру. Цель обзора — уяснить суть проблемы, показать различные подходы к ее решению, познакомить студента с методологическими и методическими принципами и приемами такой работы.

Подготовка аналитического обзора — один из наиболее сложных форм самостоятельной работы. Он требует от студента интереса к проблеме, глубокого изучения обширной литературы, понимания сложности изучаемой проблемы, осмысления используемых подходов к ее решению, выработки собственного видения проблемы. Такая работа рассчитана только на активных и хорошо подготовленных студентов. Она требует от преподавателя постоянного и квалифицированного научного руководства, регулярных обсуждений со студентом анализируемой проблемы. Как показывает опыт, для студентов, осваивающих данный вид самостоятельной работы, наибольший интерес представляют такие проблемы, которые имеют большую общественную значимость и активно обсуждаются в различных социальных группах и на страницах печати или находятся на стыке философии и будущей специальности.

Написание текста лекции по интересующей студента проблеме и апробация ее в аудитории (школьной, студенческой, массовой) является актуальной, интересной и сложной формой работы. Она позволяет студенту на практике убедиться в качестве подготовленного им материала, почувствовать реакцию слушателей, понять сложность данного вида работы. В отличие от других форм работы данная отличается тем, что студенту наряду с подготовкой текста лекции (беседы) необходимо овладеть азами методики лекционной деятельности изучения специальной методической литературы. Задача преподавателя заключается здесь не только в том, чтобы помочь студенту логически правильно изложить материал, но и выбрать инте-

ресную тему, которой он может овладеть. Проведение на потоке конкурса лекторов, участие студентов в оценке подготовленных лекций. дискуссии по теме лекции помогают ее лучшему освоению. Создание благожелательной атмосферы при выступлении студента и обсуждении текста его лекции, последующая аттестация лучших лекторов по линии общества «Знания» формируют не только интерес к лекционной работе, но и коллективизм учащихся.

Разработка сценария «круглого стола» и последующая его реализация на практике группой студентов (2—3 человека) — также весьма интересная форма самостоятельной работы. В отличие от предыдущих форм она требует коллективных усилий для ее реализации. Наряду с изучением литературы по избранной теме, проработкой вопросов, выносимых на обсуждение, подготовкой к возможной дискуссии требуется четкое распределение ролей участников «круглого стола», учет их интеллектуальных и психологических возможностей. Задача преподавателя — научить студентов выбору правильной стратегии и тактики ведения дискуссии, обоснованию своих тезисов и выводов. Навыки, полученные студентами при овладении данной формой работы, позволяют им самостоятельно решать определенные задачи идеологического обеспечения перестройки в комсомольских организациях.

Внедрение новых форм самостоятельной работы, поиск и дальнейшее их совершенствование обогащают учебный процесс, способствуют его демократизации, повышают качество усвоения материала, содействуют развитию философской культуры учащихся, выработке у них интереса и потребности к самостоятельному изучению философской литературы.

§ 2. Студенческое научное творчество и его роль в активизации учебного процесса

Одной из важнейших проблем современной высшей школы, как уже отмечалось, является проблема воспитания творчески мыслящей личности, человека, способного к новаторской деятельности. Путь к решению этой задачи один — творческая, исследовательская деятельность. «С первых лет обучения студенты должны втягиваться в исследовательскую работу, участвовать во внедрении ее результатов в производство. Только так можно воспитать настоящих ученых, творчески думающих специалистов» (2. С. 28).

Каков же уровень вовлеченности студентов в научное творчество сегодня? Некоторое представление об участии студентов в научном творчестве дают следующие примеры. В 1987 г. приняло участие в выполнении плановых научно-исследовательских работ вузов Украины 35 % студентов дневного отделения (6. С. 36). Результаты опроса дипломников ряда вузов Центрального и Уральского регионов страны показывают, что научно-

исследовательская работа (НИРС) помогает им глубже овладеть профессией, примерно столько же студентов указали, что она способствует развитию интереса к специальной литературе, стремлению пополнить свои знания. Однако в целом по стране лишь каждый пятый дипломный проект выпускников вузов рекомендуется к внедрению в производство (7. С. 7). Приведенные данные свидетельствуют о том, что фактически одна треть студентов вовлечена в реальное научное творчество и лишь 20 % завершают обучение в вузе реальными дипломными проектами.

Совершенно очевидно, что такое положение не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Ведь в условиях научно-технического прогресса чрезвычайно быстро возникают и развиваются новые научные направления. А это в свою очередь рождает потребность в кадрах все новых профилей, и основополагающим становится требование профессиональной мобильности специалистов. При этом следует помнить, что наука создает не только научные результаты, но и людей, способных их получать. «Это должны быть не просто компетентные специалисты, но и люди духовно свободные, способные самостоятельно выбирать путь исследования» (8. С. 85).

Что для этого необходимо? Как решить эту задачу?

Для этого необходимо создать в вузе творческую обстановку через широкое взаимодействие всех преподавателей и научных сотрудников. Если мы хотим воспитать творчески мыслящую личность, необходимо прежде всего научить студентов творчески подходить к изучению тех или иных явлений действительности через взаимодействие наук. Реальность же сегодняшнего дня такова, что они с большим трудом и то под «давлением» преподавателя на занятиях по философии используют свои знания по физике, математике, химии, биологии и т. п., а на занятиях по этим предметам затрудняются использовать свои философские знания.

Из всех аспектов взаимодействия наук выделим лишь один — роль философии в этом взаимодействии, — с тем чтобы рассмотреть, как научное творчество студентов способно активизировать учебный процесс по философии. Во взаимодействии общественных, естественных и технических наук философия выполняет интегративную функцию, выступая в качестве мировоззрения и методологии исследователя. Особое место принадлежит

материалистической диалектике, осуществляющей интеграцию всех сфер знания как единая методологическая их основа.

Главная задача, стоящая перед студентом при изучении философии, — овладение материалистической диалектикой не как суммой определений и примеров, а как способом мышления. Уровень развития современной науки предполагает сознательное использование диалектики в качестве метода, так как только философски образованный специалист, в совершенстве овладевший диалектикой, может самостоятельно искать правильные решения современных научных проблем.

Однако, как показывает практика, при относительно высоком уровне теоретической подготовки молодых специалистов им еще не хватает методологических навыков. Поэтому весь процесс обучения в вузе следует строить таким образом, чтобы студенты овладевали методологией как особым видом знания, необходимым в научно-исследовательской работе. Для этого, как нам представляется, нужно обратить особое внимание в курсе философии на тему «Познание. Научное познание», которую следует максимально приблизить к профилю вуза. Необходимо также профилирование всех дисциплин общественного цикла и создание специальных учебных курсов по изучению приемов и выработке навыков творческого решения проблем. Целесообразно существующие учебные курсы частнонаучных дисциплин изучать с применением современных методик формирования творческого мышления. Будет полезным привлечение историко-научных и методологических материалов различных учебных курсов. Большую помощь окажет создание специальных курсов по истории науки, особенно по логике и психологии научных открытий, применение различных форм самостоятельной работы по изучению методологии и истории науки (8. С. 49).

Из всего комплекса мер, формирующих методологическое знание в процессе обучения студентов, выделим лишь непосредственно связанные с философией. Чтобы привлечь студентов к научному творчеству в самом учебном процессе, особый акцент необходимо делать на проблемах, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов. Научная работа студентов в любом направлении науки будет активизировать учебный процесс по философии только при условии, если препо-

даватель поможет им философски осмыслить проблемы их научного интереса, увидеть взаимосвязь между философией и данной наукой, приобщить их к использованию данных своих исследований на семинарских занятиях по философии. Обычно выпускники вуза, посвятившие свою дальнейшую жизнь науке, стараются не терять связи с преподавателем философии. Иногда уже студенческие рефераты доводятся ими до уровня, предъявляемого к реферату для сдачи кандидатского минимума по философии. А по окончании аспирантуры, особенно если выпускники занимаются преподавательской деятельностью, они часто обращаются для консультации по различным мировоззренческим и методологическим вопросам. Представляется, что именно этот контингент является тем костяком, на который может опереться преподаватель-обществовед в своей работе по формированию творчески мыслящей личности.

Особого внимания заслуживают студенты, увлеченные философией, изъявившие желание заниматься научной работой по философской тематике. Естественно, что к каждому такому студенту необходим индивидуальный подход. Следует признать, что в техническом вузе таких студентов немного. Но, как правило, они сохраняют свою преданность философии не только в период обучения в вузе, но и по окончании его. Именно из этого контингента вырастают прекрасные пропагандисты. Чаще всего эти студенты не дают «спокойно жить» и преподавателю, поскольку ничего не хотят принимать на веру. У них возникает постоянная потребность в общении, их не устраивает монолог преподавателя на лекции, они являются застрельщиками дискуссий на семинарских занятиях. В настоящее время такие студенты выступают идейными вдохновителями различного рода социальных инициатив.

Какая-то часть этого контингента студентов со временем пересматривает свои профессиональные позиции, понимая, что их призвание — философия, и, как правило, получает второе, философское образование, обучаясь на философских факультетах или в аспирантуре по философии. В какой мере это оправдано? Представляется, что уход от первоначально избранной профессии не следует рассматривать как нечто негативное. Скорее это объясняется тем, что семнадцатилетнему человеку трудно бывает в одночасье и навсегда принять оптимальное

решение по вопросу о своем жизненном пути. Если он таким образом нашел свое место в жизни, то это достойно поощрения.

И еще одна категория студентов заслуживает внимания. Сегодня многие студенты увлекаются различными философскими течениями и направлениями, особенно историей философии. Естественно, что реализовать их интерес в рамках девяносточасового учебного курса невозможно, но и оставлять его без внимания недопустимо. Следует находить пути «управления» этим процессом через вовлечение таких студентов в различные виды научной деятельности, организацию историко-философских факультативов с методологическим уклоном и т. д.

Автор преднамеренно столь подробно останавливается на характеристике различных категорий студентов, так как только дифференцированный подход к ним, позволяющий вовлечь их в научную работу, хотя бы в какой-то мере дает положительный результат, помогает активизировать весь учебный процесс в вузе.

В соответствии с тремя выделенными категориями студентов попытаемся проанализировать формы и методы их приобщения к научному творчеству. К первой категории мы отнесли студентов, занимающихся научной работой по избранной профессии. Они могут быть привлечены к научной работе по философии в той мере, в какой им удается уяснить взаимосвязь философии с данной наукой. Здесь целесообразно предлагать подготовку рефератов, докладов, выступлений на спецсеминарах, методологических семинарах специальных кафедр, конференциях. Наибольший эффект достигается в том случае, если руководят этой подготовкой в сотрудничестве преподаватели философии и специальной науки. Как показывает практика, особый интерес вызывают рефераты и доклады по истории науки и экологическим проблемам.

Вторая категория студентов наиболее привлекательна для преподавателей философии, поскольку речь идет о тех, кто проявил интерес к различным философским проблемам. Здесь имеет смысл говорить и о создании научных кружков по какой-то определенной проблеме, где могло бы состояться заинтересованное обсуждение вопросов, волнующих студентов. Эти же студенты представляют кафедру на студенческой «Неделе науки»,

апробируя выступлением на ней свою научную работу. Они же, как правило, участвуют в работе конференций, как институтских, так и межвузовских, республиканских и всесоюзных. Именно эти студенты и пишут научные работы на различные конкурсы, включая Всесоюзный. Поэтому хотелось бы обратить внимание на то, что организация Всесоюзного конкурса по общественным наукам в том виде, как она сложилась сегодня, изжила себя своей заформализованностью и необоснованными формальными требованиями. Может ли студент второго курса технического вуза (думается, и не только технического) самостоятельно написать оригинальную работу по философии на сорока машинописных страницах? Может ли он конкурировать при этом со студентом-гуманитарием университета, не говоря уже о студенте-философе?

Научная работа по философии в определенной мере может стать и практическим делом. Речь идет об участии студентов в госбюджетной и хоздоговорной работе кафедры. Студенты по заданию преподавателя в состоянии исследовать тот или иной аспект изучаемой проблемы. Их разрешено теперь оформлять на полставки по хоздоговору. Речь идет о привлечении студентов к социологическим исследованиям. Чрезвычайно важно, что данные, полученные студентами через участие в такой работе, с одной стороны, могут использоваться в учебном процессе, и не только по философии, но и по другим общественным наукам, с другой — обогащают его знаниями социальных процессов как будущего руководителя производства. Рассматривая вопрос о научной работе студентов, следует отметить, что организация такой работы затрагивает и иностранных студентов, обучающихся в вузе. А это требует особого внимания и кропотливого участия преподавателя. По всей вероятности, за основу такой работы следует брать проблемы, актуальные для страны, представителем которой является студент. Определенная часть иностранных студентов охотно приобщается к научной работе через участие в конференциях, конкурсах, в студенческой «Неделе науки».

И наконец, третья категория — студенты, интересующиеся историей философии, различными направлениями и школами современной философии. Для реализации интересов этой категории студентов целесообразно ор-

ганизовать кафедральный факультатив по истории философии, а также индивидуальную работу с широким анализом специальной литературы по интересующим студентов вопросам. Эти студенты могут готовить рефераты и выступления историко-философского характера с использованием их на семинарских занятиях. А если это не вписывается в тему учебного семинара, можно вынести их обсуждение на спецсеминары, коллоквиумы или конференции. Можно даже организовать викторину по историко-философским проблемам, подготовкой к которой должны заниматься сами заинтересованные в ней студенты. Что касается современных школ и направлений в философии, то здесь одной из наиболее эффективных форм организации может быть диспут.

Научное творчество студентов не может быть эффективным вне учебного процесса, здесь тоже необходима теснейшая взаимосвязь. Связующим звеном научного творчества и учебного процесса служит хорошо организованная самостоятельная работа студентов. Задача кафедры — научить студента трудиться самостоятельно, только систематическая, целенаправленная самостоятельная работа по философии способствует выработке самостоятельной исследовательской деятельности. Освоению философской методологии способствуют тщательно разработанные задания для самостоятельной работы студентов по темам, изучаемым в курсе философии. Задания подобраны так, чтобы активизировать творческий поиск студента, вызывать у него необходимость обращаться не только к учебной, но и к научной литературе.

Побуждает к творчеству и постановка на занятиях проблем. Например, по теме «Сознание» можно предложить следующие проблемы: «К какому философскому течению относится ученый, разделяющий такую точку зрения, что сознание подобно движению, оно имеет в головном мозге локализованное представительство?»; «Как понимать слова В. И. Ленина: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его?»; «Сознание идеально, вторично по отношению к материи. Означает ли это, что оно не оказывает влияния на материальный мир?»; «Возможно ли мышление без языка? Равноценны ли понятия «язык» и «речь»?; «Если в мире нет ничего, кроме движущейся материи, то как это согласуется с положением о том, что сознание реально су-

ществует, не будучи материей?»; «Какая важнейшая сторона сознания и его функций реализуется в изобретательстве и техническом творчестве?»

Можно предложить также задачи, упражнения и даже кроссворды, стимулирующие развитие интеллектуальных способностей студента, без чего немыслимо научное творчество. Мощным средством развития интеллектуального творчества является научная фантастика. Использование ее на семинарских занятиях по философии учит завтрашнего специалиста умению моделировать и прогнозировать, генерировать идеи и варианты их реализации (4. С. 74).

В организации самостоятельной работы студентов особое место принадлежит рефератам. Рефераты могут носить чисто учебный характер, а могут быть и с элементами научного исследования. Целесообразно, приступая к изучению предмета, сразу же ознакомить студентов с тематикой рефератов на весь период обучения, чтобы они имели возможность свободно выбирать тему и вовремя подготовиться. Особое место должны занимать рефераты, близкие к будущей профессиональной деятельности студента. Как правило, подготовка таких рефератов побуждает студентов выходить далеко за рамки программ учебного курса, привлекать обширную дополнительную литературу. При этом студенты стремятся предварительно получить консультации и у преподавателя, и у кафедры философии, и по специальной дисциплине. Такие рефераты нередко становятся основой научной студенческой работы. И пожалуй, самым важным является то, что студенты учатся самостоятельно работать с философской литературой, что несомненно способствует формированию методологической культуры начинающего исследователя.

Надо ли говорить, что студенты, занимающиеся научной работой, являются в определенной степени стимуляторами учебного процесса. Занимаясь научным творчеством, они формируют у себя потребность поделиться полученными знаниями. У них появляется множество вопросов, которые не удалось решить самостоятельно, стремление увидеть ту или иную проблему глубже, расширить диапазон своих представлений о ней. Кроме того, студенты, ведущие научную работу, и к учебной работе подходят в определенной степени как исследователи. Они способны применить знания других наук при

анализе философских вопросов. Более глубоко, чем остальные, они стараются проникнуть в содержание философских проблем, способны хорошо прослеживать историю вопроса, в анализе социальных проблем использовать социологические исследования.

Наличие таких студентов в группе позволяет преподавателю разнообразить формы проведения семинарских занятий. Это может быть семинар-конференция, к которому все студенты готовят тезисы выступлений по принятой в науке методике. Может быть семинар в виде пресс-конференции (см. подробнее в гл. II), в котором роль интервьюируемых могут играть студенты, занимающиеся научной работой. Желательно проведение спецсеминаров с учетом профиля вуза или факультета. Студенты очень серьезно относятся к таким семинарам. Как показывает практика, например, на факультете электронной техники хорошо удаются семинары по философским проблемам физики, на факультете охраны окружающей среды — по экологическим проблемам. К таким семинарам следует подготовить двух, максимум трех докладчиков, но выступление каждого не должно занимать более пятнадцати минут, этого времени вполне достаточно для обоснования основных положений, а затем идет обсуждение докладов и дискуссия.

Поскольку научная работа требует от исследователя не только поисковой работы и устного обобщения ее результатов, практикуется проведение семинаров, которые условно обозначим как «семинар-отчет». Он помогает выявить умение студентов письменно излагать свои мысли. Подготовка к семинару со стороны преподавателя связана с необходимостью так сформулировать вопросы, чтобы они не звучали шаблонно учебно. Это должны быть проблемы, задания, требующие анализа. На таком семинаре студентам можно разрешить пользоваться литературой, поставив условие — не переписывать ее содержание.

Самые подготовленные среди занимающихся научной работой студенты довольно охотно соглашаются на роль руководителя семинарского занятия в группе. Правда, организация такого семинарского занятия требует большой предварительной подготовки и точной оценки способностей каждого конкретного студента. Конечно, это возможно только после того, как сам преподаватель в данной группе уже провел несколько занятий. Как по-

казывает опыт, студентам, чьи научные интересы близки к области естествознания, хорошо удаются семинары по гносеологическим темам. Причем они находят значительное количество самой разнообразной литературы, приносят ее на семинар, стремятся вызвать интерес к ней у других студентов.

Студентам, более склонным по своему складу к гуманитарным проблемам, более всего удается выполнение роли руководителя семинара по тем вопросам, которыми они занимаются. Удивляет изобретательность студентов в организации семинаров, в частности при анализе вопроса «Искусство как специфическая форма сознания и выражения эстетических отношений человека». Студенты делают подборку музыкальных произведений с анализом различных направлений, иллюстрируют свои выступления слайдами и альбомами живописных произведений, а если семинар проходит на строительном факультете, то обязательно речь заходит и об архитектуре. Таким образом, мы видим, что дифференцированный подход преподавателя к студентам, имеющим различные научные интересы, дает дополнительные возможности для активизации учебного процесса.

Все изложенное приводит к выводу, что подготовка специалистов в современной высшей школе должна осуществляться: во-первых, через теснейшую взаимосвязь всех дисциплин, читаемых в вузе; во-вторых, путем постоянного взаимодействия преподавателей, работающих в различных областях знаний; в-третьих, через обеспечение единства научной и учебной работы.

Литература

1. **Ленин В. И.** Философские тетради//Полн. собр. соч. Т. 29.
2. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986.
3. **Горбачев М. С.** Избранные речи и статьи. М., 1988. Т. 5.
4. **Васильков В. И.** Научная фантастика в курсе философии// Вест. высш. школы. 1989. № 1.
5. Единство научного знания. М., 1988.
6. **Канищенко Л. О., Литвин В. М.** Вищя школа: шляхи перебудови//Знання УРСР. Сер. 7. Педагогічна. № 3. Киев, 1988.
7. **Мироненко В.** За высокое качество знаний и творческий подход к делу//Современная высшая школа. 1988. № 13.
8. **Ребеншенкова И. Г.** Подготовка к исследовательской работе// Вест. высш. школы. 1988. № 5.
9. **Шрейдер Ю. А.** Свобода как условие развития науки//Вопросы философии. 1989. № 4.

§ 3. Метод тестирования

Одна из самых глубоких характеристик любого метода — его адекватность или соответствие характеру и уровню развития того материала, к изучению которого он применяется. Сказанное относится прежде всего к методам научного познания: наблюдению, эксперименту, моделированию, формализации и т. д. Предметное соответствие предполагается здесь самим процессом исследовательского, поискового их применения. Эксперимент в химии, например, — это одно, в политэкономии — другое, в юриспруденции — третье и т. д. Не в меньшей степени, однако, указанная адекватность характерна и для так называемых педагогических, учебно-дидактических методов — методов преподавания, контроля и оценки усвоения студентами изучаемого материала. Содержательные, структурно-функциональные и иные особенности учебной дисциплины выходят здесь на передний план. Иными словами, эффективность того или иного педагогического метода («как») во многом зависит от того, какой предмет («что») преподается.

Методы, применяемые при преподавании и контроле уровня усвоения философии, с необходимостью вбирают в себя ее специфику. Но специфика философии — формирование весьма сложное, многоплановое. Не удивительно поэтому, что различные методы отражают эту специфику по-разному, разные ее аспекты и планы. Вообще за каждым методом, используемым в преподавании философии, в контроле и оценке качества ее содержательного усвоения стоит свое, особое видение природы, целей и возможностей этой учебной дисциплины.

Предлагаемый нами метод тестирования выходит на самую суть философского знания, его концептуальное ядро. Предметный или материальный (от слова «материал») референт метода тестирования в философии — ее проблемно-альтернативный характер.

Впрочем, характер этот для нас пока что прескриптивный, т. е. нормативный, а не дескриптивный, констатирующе-описательный — такой наша философия еще должна стать. Перспектива, кажется, вполне реальная: перестройка общественных наук в нашей стране имеет как раз одной из своих задач выход на высокий уровень философской культуры, получение должной отдачи от развития философии как мировоззренческо-методологи-

ческой компоненты духовной жизни советского общества.

Проблемность входит в философию ex definitio. Философ должен постоянно «терзать себя» каверзными вопросами, вносить во все здоровый скептицизм, не принимать ничего на веру, безжалостно обнажать все свои доказательства и аргументы. Философствовать — значит в то же время и сомневаться. Философия — это перманентное исследование, вопрошение, мышление; она имеет дело с проблемами, которые в принципе не могут быть разрешены раз и навсегда. Каждая эпоха предлагает свое понимание решений этих проблем. Обращаясь к модной ныне терминологии, можно сказать: философия есть парадигма постоянно решаемых проблем.

Философское знание, однако, не только проблемно, но и альтернативно. На любой фундаментальный вопрос есть по меньшей мере два диаметрально противоположных ответа — материалистический и идеалистический. Причем — что весьма важно — преимущества каждого из них не столь очевидны и убедительны, как может показаться на первый взгляд. Материализм не всегда прав и прогрессивен, а идеализм не всегда ложен и реакционен. Тут определенно есть вещи, которые нельзя опровергнуть или доказать одной только вербальной аргументацией.

Сказанное подводит нас к мысли, что философия в действительности представлена не только знанием, но и выбором. Выбор компенсирует недостаток информации, снимает неопределенность ситуации, подводит черту под бесконечными сомнениями и колебаниями философа. Противопоставление выбора знанию не должно, конечно, заходить слишком далеко. В конце концов, выбор — то же знание, но только подкрепленное дополнительно какими-то ценностями — нравственными, экологическими, классовыми и т. п. — соображениями. Метод тестирования представляет и аналитически развертывает именно философский выбор, выбор в философии.

Тестирование как метод может рассматриваться в качестве одного из элементов (одной из форм) проблемного метода в предельно широкой его трактовке. В отличие от других учебных дисциплин в философии проблемная ситуация является таковой не только для студентов, но и для самого преподавателя. Проблемы учебные в преподавании философии совпадают во многом с проблемами собственно научными. Ни там, ни здесь нет, как пра-

вило, полной ясности, что ставит преподавателя в партнерские отношения с аудиторией. Создать и ввести обучаемых в проблемную ситуацию в процессе преподавания философии чаще бывает легче, чем вывести из нее, т. е. предложить удовлетворительный со всех точек зрения ответ на проблемно поставленный вопрос.

Метод тестирования ориентирован главным образом на возможные выходы из заданной проблемной ситуации. Именно выходы, а не выход, поскольку требовать от философии структурной однозначности и системной завершенности было бы по меньшей мере неразумно. И тем не менее какой-то один из намечаемых выходов (он может быть в свою очередь комплексным) смотрится лучше, т. е. четче и убедительнее других. Его-то и можно считать правильным. Далеко не последнюю роль в выявлении этой правильности играет контекст (содержание, логика) прочитанных лекций и проведенных семинарских занятий. В некоторых случаях (тестах) безотносительно к ним ничего определенного установить нельзя. Разные преподаватели — разные подходы. С этим остается только считаться. Не следует, разумеется, пренебрегать и учебниками, учебными пособиями. Их содержание — тоже хорошее поле поиска ответов на тестовые вопросы, вопросы-тесты.

Адекватность метода, как уже отмечалось, определяется не только материалом, но и уровнем его развития. Этим определяется вопрос: а готова ли наша философия для тестирования? Однозначным «да» или «нет» тут явно не обойтись. Не все в отечественной философии равноценно, одинаково хорошо проработано. Неплохо систематизированы отдельные тематические участки в общем массиве философского знания, по некоторым проблемам четко выявились разные позиции или подходы, ясно и бескомпромиссно поставлены многие вопросы, уверенно набирает силу плюрализм мнений и взглядов. Все это для тестирования как раз очень подходит. Вместе с тем еще далеко не преодолено у нас едино- или параллеломыслие — явный антипод проблемно-альтернативной определенности философского знания. Многие из выдвинутых и выдвигаемых точек зрения лишены концептуальной самостоятельности и новизны, без чего их трудно назвать действительно разными. Критика немарксистских теорий носит часто поверхностный, догматически от-

рицающий характер, некоторые фундаментальные проблемы (например, партийность, противоречие, материализм) структурно смазаны, аналитически не выверены. Таким образом, в нашей литературе немало такого, что не способствует появлению и развитию различных альтернатив — основного строительного материала текстов. Наоборот, своей внутренней определенностью она так или иначе препятствует всем этим процессам.

Важно заметить в данной связи, что у метода тестирования есть одно замечательное свойство. Потребность в альтернативах толкает преподавателя в проблемное поле других, немарксистских школ и направлений. Реальность противоречивого, но предметно единого феномена, называемого мировым философским процессом, ни у кого теперь, похоже, сомнений не вызывает. Необходимо только должным образом приобщиться к нему. В случае преподавания уровень развития, с которым коррелируется адекватность метода, имеет еще один план — субъективный. Преподаватели и студенты — насколько они готовы к тестированию?

Для преподавателей немалые препятствия на этом пути воздвигают традиции авторитаризма, воспроизводящего ситуации, когда никакого, тем более совместного со студентами, поиска истины нет. Напротив, преподаватель уверен, что он-то истиной полностью овладел и остается поэтому только приобщить к ней непосвященных. Внимание-интерес студентов к лекции или семинару в таком случае удерживается, как правило, пропуском отдельных элементов (видимость проблемной ситуации) в вообще-то банальной структурной спецификации предлагаемых для учебного обсуждения вопросов.

Другое препятствие — вольное или невольное упрощение противоположной точки зрения. Особенно это касается немарксистских философских построений. Многие преподаватели постоянно обращаются к тому, что можно назвать презумпцией неразумности всего идеалистического, немарксистского. А ведь кроме истины и лжи в любом серьезном познавательном процессе есть еще одна координата — смысл. Он объясняет эвристичность даже ложных концепций. Словом, ни авторская пристрастность, избирательность, ни патриотические убеждения или идеалы преподавателя — ничто не может оправдать пренебрежительного отношения к точке зрения оппонента.

Третье препятствие — отсутствие или неразвитость вкуса к альтернативам, скажем мягче, к другим версиям-вариантам. Тут все дело в культе официально установленных авторитетов, в слабости, неполнокровности социального и интеллектуального воображения, в нежелании и неумении встать на позицию другого, вникнуть в лабораторию его мысли, в узости кругозора или, как выражаются англичане, в недостаточной открытости ума. Вообще уважение и интерес к другому человеку, его достоинству, праву на инакомыслие воспитываются демократией, демократическими традициями общественной, в том числе духовной, жизни людей. Да и философия нужна, по существу, только в условиях демократии, в демократическом обществе. В других же условиях можно спокойно обходиться различными социально-мифологическими образованиями —одной, скажем, охранительной идеологией, официозной религией и т. п. Поэтому борьба за демократию, широко развернувшаяся в нашей стране, является одновременно и борьбой за достойное место философии в духовной жизни общества, в системе воспитания и образования подрастающего поколения.

Перечень препятствий, на которые наталкивается метод тестирования на своем пути к вузовскому преподавателю, можно продолжить — он далеко не завершен. Но их тип и возможные слои «залегания» достаточно очевидны и из сказанного.

Ярко выраженного вкуса к альтернативам — прямому «инициатору» тестов — нет и у наших студентов. В средней школе их этому никто особо не учил. Сама эта склонность чаще всего находится там под подозрением. К демократии, демократической культуре они только начинают приобщаться. Мешает и во многом естественный для такого возраста максимализм — все или ничего; средние, приглушенные тона и краски просто не замечаются. Интерес к альтернативам и выбору между ними не стимулирует также нетерпеливое желание студентов иметь четкие и ясные, «окончательные» ответы на все, особенно экзаменационные, вопросы. Им трудно согласиться с тем, что ученые мужи вынуждены иногда обходиться гипотезами (пусть глубокими и оригинальными) вместо основательно развитых теорий.

Остается, видимо, одно — познакомить, как следует, студентов со спецификой философии как формы свободного поиска истины, критико-рефлексивного самоутверж-

дения человека. Знание специфики философии помогает сформировать адекватные претензии к тому, что от нее можно ожидать, на что рассчитывать. Кое-что безусловно будет отвергнуто как завышенное, не учитывающее силу и реальный творческий потенциал философии. Универсальный характер философских утверждений отнюдь не означает их безграничности, всепроницаемости действительной познавательно-разрешающей силы.

Что дает тестирование преподавателю философии? Оправдывается ли чем-либо это многотрудное занятие? Думается, что да, оправдывается. Тестирование требует аналитической структурализации всего учебного материала, помогает выявить и устранить в нем какие-то «белые пятна», смысловые пропуски, логические разрывы. Оно инициирует также диалектическую релятивизацию устоявшихся принципов и подходов, добытых ранее истин, знаний. Метод тестирования содействует большей демократизации самого стиля преподавания, развитию и совершенствованию вкуса ко всему новому, оригинальному, передовому, повышению логической и семантической культуры мышления преподавателя.

Студент же с помощью тестов формирует адекватный, критически-творческий образ философии, систематизирует свои знания о ней, приучается внимательно, вплоть до нюансов, читать философские и другие обществоведческие тексты, вдумчиво и ответственно относиться к своим и чужим взглядам, суждениям, мнениям, вырабатывает культуру совершения свободного выбора. На экзамене ему теперь приходится решать задачи, а не пересказывать, повторять услышанное на лекциях и семинарах, вычитанное в учебниках, статьях, книгах. Он чувствует упругость материала, а значит, оправданность и полезность личных усилий, направленных на овладение им. Экзамен в виде тестов оказывается формой приращения, расширения и углубления знаний студентов.

Перейдем теперь непосредственно к тестам. Типология их никем до сих пор не разработана, во всяком случае в нашей литературе. Да ее, видимо, и не должно быть. Тесты могут быть самыми разнообразными. Все зависит здесь от самого преподавателя, его желания и умения не останавливаться на достигнутом, изобретать все новые и новые типы тестовых вопросов. Тем не менее некоторую, далеко не полную классификацию используе-

мых в преподавании философии тестов предложить все-таки можно.

Один из самых распространенных типов тестов по философии — это вопросы с многовариантными ответами. Каждый такой вопрос имеет всего один правильный ответ. Но он не обязательно во всех случаях равномощный. Вот пример тестового вопроса с одноместным правильным ответом (верно только одно из всех перечисленных суждений).

Душа — это:

А. Субстрат сознания, действия и опыта человека.

Б. Самосознание как таковое.

В. Активно-деятельный принцип сознания и жизни.

Г. Субъективно-внутренний мир человека, взятый в его динамической целостности.

Д. Синоним психического.

(«Г» — правильный ответ.)

Сложнее по структуре и мощнее по экзаменующей силе тестовые вопросы с многоместными (верны некоторые или даже все приведенные суждения) правильными ответами, как, например, в следующих случаях.

Единство научности и партийности в марксизме означает:

I. Научно то, что партийно.

II. Партийно то, что научно.

III. Нет какого-то неразрешимого противоречия между истинным и полезным.

IV. При определенных условиях истина вполне может совмещаться с теми или иными классово-партийными интересами.

V. Чистое служение истине в духе Сократа—Платона является устаревшим для нашего времени.

А. I, II; Б. I, II, III, IV; В. IV; Г. V. Правильный ответ — «В», он двухместный, так как состоит из двух верных суждений.

Что из нижеследующего адекватно выражает диалектику взаимосвязи теории и практики?

I. В эволюционном развитии общества практика настоящего служит ключом к пониманию теории прошлого.

II. Взаимосвязь теории и практики — это единый практико-теоретический комплекс или континуум истории, в котором доминируют целостные структуры и интегративные функции.

III. Единство теории и практики действительно как для теории, так и для практики; злоупотребления здесь возможны с обеих сторон, важны поэтому встречные движения.

IV. Предельной целью познавательного, как и материально-преобразовательного отношения к миру, может быть только сам человек, самоцельность и самодостаточность его социального бытия.

V. Как показывает история человеческого общества, не может быть плохой практики при достаточно хорошей теории, и наоборот.

А. Все верно; Б. II, III, IV, V; В. II, III; Г. II, III, V. Правильный ответ — «А»; он пятиместный, т. е. включает в себя фактически все перечисленные суждения, поскольку они верные.

При знакомстве с тестами возникает один принципиальный вопрос: все ли они должны содержать в той или иной форме правильный ответ? Казалось бы, должны, и даже непременно, ибо студенту очень важно иметь именно правильные ориентиры. С другой стороны, отсутствие правильного ответа в каком-либо тесте вовсе не означает, что студент так и останется без него. Уже сам факт распознавания неправильных ответов говорит о том, что у студента есть какое-то представление о правильном ответе. Не беда, если это представление не очень уж и четкое — ориентирующую силу оно все-таки сохраняет. Не исключено также, что отсутствие правильного ответа подвигнет студента на его поиск, хотя уже вне времени и места, отведенных для экзаменационного теста. «Безответная» разомкнутость теста к тому же почти всегда заставляет думать, будит воображение, настраивает на творческую самостоятельность. Важно учесть в данной связи еще один момент: все тесты, выносимые на экзамен, взаимодополняют друг друга, и вполне возможно поэтому, что искомый ответ будет подсказываться другими тестами или прямо содержаться в них (правда, в несколько иной оранжировке).

Возьмем в качестве примера следующий тест.

Идею о том, что развитие общества полностью предопределено и не оставляет места для понятия свободы, можно назвать:

А. Детерминизмом.

Б. Догматизмом.

В. Социологическим материализмом.
Г. Монизмом.
Д. Ни одно из предложенных выше названий не подходит.

Правильный ответ — «Д», хотя на самом деле вместо него должно было бы стоять понятие фатализма. По всему видно, что и в данном случае тест сохраняет свою конструктивную силу или определенность.

Следующий весьма распространенный и продуктивный тип тестов представлен вопросами (задачами) на согласование понятий, идей, суждений и т. д. Вид у него примерно такой.

ГРАФА «А»	ГРАФА «Б»
1. Конкретность истины. 2. Детерминизм. 3. Ядро диалектики. 4. Пространство и время — образования, независимые от материи	А. Истина связана всегда с чувственным восприятием или с чем-то чувственно конкретным. Б. Любая истина имеет свою собственную область применения (применимость). В. Жесткие каузальные законы «предписывают» событиям развиваться так, как они развиваются, без всяких исключений и отступлений. Г. Нечто, публично обозреваемое и повсеместно принимаемое. Д. Изучение противоречий в самой сущности объектов. Е. Пространство и время — образования материальные (в смысле объективные). Ж. Все события в мире так или иначе обусловлены друг другом и направляются в своем развитии объективными законами. З. Субстанциальная концепция пространства и времени

В данном случае нужно к каждому понятию, идее и т. д. из графы «А» подобрать соответствующие положения из графы «Б» (правильные ответы: 1 — «Б»; 2 — «Ж»; 3 — «Д»; 4 — «З»). Графа «Б» должна быть достаточно или оптимально многообразной по представленным ответам. Важно ее не перегружать, но и не обеднять. Опыт работы с подобными тестами обычно подсказывает преподавателю квоту необходимого разнообразия в графе

«Б». Графа «А» тоже должна быть умеренной. Ее мощность является определяющей и для графы «Б».

Еще один предлагаемый нами тип тестов ориентирован в целом на выявление логической связи (в основном по схеме «если... то...») между суждениями, идеями. Поиск правильного ответа осуществляется здесь по следующей таблице-схеме.

Первое утверждение	Второе утверждение
А. Истинно	Истинно и является действительным основанием первого утверждения
Б. Истинно	Истинно, но не является действительным основанием первого утверждения
В. Истинно	Ложно
Г. Ложно	Истинно
Д. Ложно	Ложно

В соответствии с этой схемой и составляются экзаменационные вопросы-задачи. Каждая пара суждений должна полностью укладываться в одну из пяти (А, Б, В, Г, Д) зафиксированных таблицей позиций или ответов. Для иллюстрации «работоспособности» данной таблицы приведем следующие парные сопряжения суждений (один пример на каждую «ответную» позицию).

— Возможность — не столько отличительная черта несуществующего, сколько реальность, существующая особым образом.

— Возможность есть не что иное, как выражение самодвижения и саморазвития действительности.

— Социальная среда — результат деятельности людей.

— Индивидуальные человеческие действия детерминируются всегда социальной средой, в которой они разворачиваются.

— Известный разрыв между вещью самой по себе и тем, что мы знаем о ней, в принципе неустраним.

Нельзя сравнивать то, что в сознании, с тем, что вне

его; человек может сравнивать только знание со знанием.

— Всякая истина субъективна.

Истина может быть только нашей мыслью об объекте, но отнюдь не самим этим объектом.

— Определение материи в терминах ее отношения к сознанию является просто-напросто ложным.

Всякая попытка определить материю через ее связь с сознанием предполагает, что человек знает свое сознание лучше, чем материю; но сознание столь же мало известно нам, как и то, что вне его.

Как подсказывают приведенные примеры, основание в данном типе тестов понимается достаточно широко — и как резон, довод, аргумент. Кроме того, рассмотренная таблица-схема может служить своеобразной моделью для сопрягающей оценки двух относительно самостоятельных суждений и по иной логике, скажем: «закон — его проявление», «количество — качество» и т. д.

Следующий тип тестов можно назвать концептуальным, поскольку он строится на определении мировоззренческо-методологического характера отобранных для экзамена утверждений. Возможна, в частности, такая его диспозиция (приводимые далее примеры располагаются в заданной схемой «ответной» последовательности).

А. Исторический материализм.

Б. Исторический идеализм.

В. Вульгарная социология.

Г. Антимарксизм (антикоммунизм).

— Собственность — это не отношение субъекта к объекту, а отношение между субъектами по поводу социального присвоения объекта.

— Нация как социально-этническая общность людей базируется всецело на чувстве национальной принадлежности.

— Все духовные ценности человека концентрируются в конечном счете вокруг его материальных потребностей и интересов.

— Классики марксизма-ленинизма несут прямую ответственность за ошибки и деформации современного марксизма-ленинизма.

— Каждый советский гражданин обязан быть не только атеистом, но и активным пропагандистом безбожия среди других людей.

В тестах данного типа важно использовать концептуально чистые, репрезентативные, так сказать, суждения

и идеи. В противном случае студент будет поставлен в не совсем ясную для него ситуацию выбора, необходимо оборачивающуюся недостаточной продуманностью ответов.

Наконец, еще один тип вопросов — верные или неверные суждения (идеи, точки зрения и т. д.). От студента в этом случае требуется определить, истинно или ложно каждое из предложенных ему для оценки утверждений. Вот несколько таких утверждений.

— Согласие с идеологией передового класса является критерием истины в общественных науках.

— Свобода есть целесообразная деятельность человека, разворачивающаяся на основе ответственного выбора между познанными им возможностями.

— Ленин безусловно понимал несостоятельность теории отражения, когда в «Философских тетрадях» писал: «Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его».

— Противоречие служит движущей силой, источником всякого развития. Следовательно, чем больше противоречий, тем быстрее развитие.

— Наука может сосуществовать со всякой философией. По существу, нет философии научной и ненаучной. Нет такой философии, которая совпадала бы в своих построениях с наукой, являлась бы для нее существенно более необходимой, чем другая.

Анализируемый тип тестов считается обычно самым простым. Вероятно, так оно и есть. Но все в конце концов зависит от того, какие суждения, взгляды, точки зрения отбираются и предлагаются: нетривиальные или же из арсенала общих мест, содержательно емкие или ходульно схематичные, оригинальные или банальные и т. д. В таких «простых» вещах полнее всего проявляются творческие способности преподавателя, его эрудиция, его интерес к современным проблемам философии и смежным с ней областям научного знания.

После обзора основных типов тестов имеет смысл остановиться на некоторых «технологических» деталях их составления и использования. Они, надеемся, помогут уточнить саму идею применения тестов в преподавании философии, сделают ее функционально более простой.

Альтернативы или варианты-версии, используемые в тестах, должны быть реальными, ни в коем случае не надуманными, не «с потолка». Лучше всего брать их из

истории философии, современных дискуссий (не только в марксистской литературе) и тех затруднительных ситуаций, которые возникают на лекциях и семинарских занятиях по философии. В наше перестроечное время богатый материал для проблемно-альтернативных, философских раздумий поставляет публицистика — социально острая, идеологически злободневная, полемически рельефная. Ее прозрения, откровения и увлечения могут вполне соперничать с профессионально философскими выкладками. К тому же современную публицистику студенческая молодежь, как правило, знает и любит.

Удачно составленный тест включает в себя узловые моменты обсуждаемой темы, ясно обозначает ее проблемные горизонты. Тесты служат как бы опорными пунктами в структурной профилизации учебного материала, средством аналитической «распаковки» его фундаментальных идей и принципов. Структурная прозрачность и функциональная определенность тестов позволяют использовать их также в качестве учебно-эвристических схем в процессе преподавания философии.

Все ответы на тесты — для удобства обработки-оценки их преподавателем — желательно выносить на сводный лист ответов, который представляет собой, как правило, отдельный лист (листы), прилагаемый к так или иначе скрепленным тестовым листам. Тестирование проводится в одно и то же время для всех студентов, прослушавших соответствующий курс философии или какую-то его часть. Время жестко нормируется, никаких исключений (послаблений) не допускается. Недаром данный тип экзамена принято называть объективным. Тесты нужно регулярно обновлять из-за утечки информации через разные каналы, в том числе и через сам экзамен. Нельзя использовать дважды одни и те же тесты. Их необходимо всякий раз как-то перерабатывать.

Тесты можно использовать не только на экзаменах, но и на семинарах, а также во время внеаудиторных самостоятельных занятий студентов. Они неплохо зарекомендовали себя в качестве экспресс-контроля текущей успеваемости студентов. Большой познавательный эффект дает детальное рассмотрение тестов и неправильных ответов на них вскоре после экзамена. Групповая или даже курсовая консультация вполне подходит для этой цели.

Следует вместе с тем и отметить, что по отношению

к вопросно-тестовому варианту экзамена по философии закономерен один каверзный вопрос — насколько адекватна и справедлива тестовая оценка знаний студента? Конечно, тесты несут известный элемент формализма, упрощения, а также вероятность случайно правильных ответов. Тестовая экзаменационная оценка — оценка статистически-вероятностная. Чем больше тестов, чем они разнообразнее, тем точнее, глубже и полнее соответствующая экзаменационная оценка. Практика тестирования показывает, что оптимальным вариантом является 80—100 различных тестов на два часа работы.

Ясно, что тесты не имеют ничего общего с какой-то абсолютной оценкой, кем-то и где-то расписанной по отдельным пунктам-требованиям. Тем не менее и здесь есть свое основание — тесты желательно составлять с ориентацией на лучших студентов. Их ответы — точка отсчета в оценке всех остальных студентов.

Система тестового экзамена готова в принципе для компьютерного контроля усвоения студентами учебного материала по философии. Как форма программированного обучения, она может с успехом использоваться и в ТСО, ориентированных на философию и ее специфику.

В заключение остается добавить, что проблемно-альтернативное преподавание философии и метод тестирования — важные элементы того процесса перестройки, который развертывается ныне в высшей школе. Трудно переоценить эвристические возможности данного метода в формировании современного, подлинно научного мировоззрения.

Литература

1. **Дурикин А. Н.** Метод тестов в применении к обществоведению и современности. (Обоснование метода, его критика и опыт проработки теста на современность.) М., 1987.
2. Исторический материализм: Задачи и упражнения. Минск, 1980.
3. **Кобзарев В. А.** Программированный метод обучения и тестовый контроль: Лекция. Л., 1984.
4. **Кочиев М. Е.** Нужны философские задачи исследовательского характера//Вестн. высш. школы. 1987. № 8.
5. Учебные задания к самостоятельным занятиям по политической экономии/Отв. ред. В. А. Исаев, М., 1988.

§ 4. Программированный контроль

Практика показывает, что в условиях дефицита времени преподаватель на практических занятиях неминуемо испытывает трудности при проверке качества знаний студентов по отдельным темам. Творческая плодотворная дискуссия, обсуждение проблем и событий современности и простой обмен мнениями на семинаре невозможен без осознанного прочного владения научной терминологией, без знания основных философских положений. Готовность студентов к семинарским занятиям требует особого контроля. Применение программированного контроля при изучении общественных дисциплин способствует повышению результативности процесса за счет более рациональной организации его.

При организации учебного процесса очень важна методически интерпретированная цель учебного занятия. Программированное обучение, используя целевой подход с максимальной полнотой, дает возможность: а) представить содержание изучаемой темы в виде цепи последовательных познавательных задач, которые в совокупности реализуют общую цель изучения философии; б) организовать процесс обучения с поэтапным усвоением новых, сложных теоретических положений. Любая «порция» познавательной задачи ориентируется как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний студентов, что создает большие возможности активизации их мышления, расширения их кругозора. Вместе с тем благодаря высокой степени стандартизации программированный контроль позволяет преподавателю быстро и эффективно оценить знания студентов, заняв всего 20—30 минут лекции или семинара.

Внедрение системы программированного обучения сказывается также на работе с первоисточниками, воспитывает у студентов культуру теоретического мышления. Большую пользу приносит программированное обучение и в самостоятельной работе студентов.

Успех самостоятельной работы студентов по изучению общественных наук во многом зависит от организации учебного процесса, правильного определения объема знаний, которые должен освоить студент, и количества времени, необходимого для подготовки к занятию. Программированное обучение помогает планировать эту работу более целенаправленно. Имея перед собою дидак-

тически интерпретированный материал (в виде задач программированного контроля), студент более направленно работает с первоисточниками, учебной, справочной и монографической литературой. Кроме того, он имеет возможность по ходу изучения самостоятельно контролировать степень усвоения и понимания основных положений философии, систематически анализировать и оценивать уровень своих знаний.

Преподаватель, в свою очередь, ориентируясь на задания программированного контроля, разрабатывает более эффективные приемы активной самостоятельной работы студентов. Так, например, можно предложить студентам проиллюстрировать те или иные философские положения, входящие в задание по программированному контролю, на конкретных примерах показать практическое значение той или иной проблемы или подобрать примеры для иллюстрации того или иного тезиса.

Для закрепления учебного материала уместно рекомендовать студентам подобрать в качестве ответов к сформулированным в заданиях вопросам высказывания классиков философской мысли, материалы научной периодики или учебной литературы, рекомендованной по теме.

Не следует, конечно, абсолютизировать возможности программированного обучения и рассматривать его как единственную форму контроля. Практика показывает, что наибольшая эффективность программированного обучения проявляется только при сочетании его с другими, в том числе и традиционными, формами и приемами обучения и только при учете строгого соответствия поставленной методической задаче. Осуществлению программированного контроля предшествует составление программы и ввод ее в машину.

Составить программу контроля (машинного и безмашинного) — это значит прежде всего разделить определенный материал учебного курса на части в соответствии со сроками проведения контроля. Материал этот может быть представлен в форме условий задачи, где раскрывается принципиально важный аспект темы, знание которой студенту необходимо. В условия могут входить перечни свойств объектов социальной жизни (например, признаки той или иной социальной общности, или свойства типов общественного сознания и т. п.), перечни объектов, составляющих определенный вид социальных фе-

номенов (форм общности людей, форм общественного сознания и пр.), названия первоисточников.

В условиях важно отразить содержание важнейших категорий темы, теоретические «узлы», в которых проявляются важнейшие философские положения, помогающие осмыслению темы и освоению логики ее изложения. Из материала условий студенты выбирают ответ, поэтому материалы лучше располагать в квантованном виде. Перечню элементов, из которых студенту предстоит выбирать ответ, обычно предваряется обобщающая вводная фраза такого, например, типа: «Вопрос о государстве получил освещение в следующих философских работах» или: «Производительные силы общества составляют единство следующих элементов». Затем следует перечень элементов для выбора.

Кроме того, студент получает карточку с вопросами. Составление вопросов — самый ответственный и трудный для преподавателя этап работы над программой контроля. Все дело в том, что смысловая ориентация вопросов, логическая непогрешимость их и грамотность выражения определяют в значительной степени качество ответов. Неверно сформулированный вопрос вызывает затруднения у студентов, искажает картину состояния их знаний. Причем если вопрос, заданный преподавателем устно, оставляет возможность переспросить, уточнить смысл вопроса, то неточность задаваемого вопроса при машинном контроле может быть устранена только путем переработки программы.

Для правильной постановки вопроса преподаватель должен осознать и ясно представить себе важнейшие срезы изучаемой темы, позволяющие выявить осмысленное освоение материала. Так, при изучении работы В. И. Ленина «Государство и революция» можно выделить задачи проверки того: а) как студенты различают типы государства; б) как усвоено положение марксизма-ленинизма о сломе буржуазной государственной машины в ходе социалистической революции; в) как хорошо знакомы студенты с работами классиков философской мысли по проблеме государства. Решение каждой из этих задач требует подбора определенного материала и формулировки соответствующей группы вопросов.

Определив тему и задачу контроля, преподаватель снова обращается к содержательному материалу, внесенному в условия и предлагаемому студенту выбора вари-

анта при ответе на поставленный вопрос. Преподаватель обязан осуществить мысленную рефлексию всей проверочной ситуации и проверить, имеется ли у студента возможность (в случае полного освоения темы, по которой проводится контроль) ответить на вопрос в соответствии с поставленной задачей. Здесь необходимо сделать отступление от общего описания работы преподавателя над составлением программы с целью краткого освещения наиболее распространенных в методической литературе точек зрения на материал, предлагаемый студенту при контроле в качестве вариантов возможных ответов на вопрос, и на характер работы студента с этим материалом по подготовке ответа. Оказывается, каждая точка зрения такого рода служит основанием для определенного задания, вкладываемого в один и тот же вопрос, предъявляемый студенту.

Весьма распространено задание-поиск единственно правильного ответа, помещенного среди ряда неправильных. В настоящее время, однако, в литературе этот подход подвергается критике с весьма основательной психологической мотивировкой: память студента фиксирует ряд неверных вариантов-ответов, визуально воспринимаемых им.

Это породило компромиссную, казалось бы, позицию: ответы-варианты, из которых студенту предстояло выбрать верный ответ, стали составлять из полуправильных ответов, приближенных к истинной дефиниции. Ряд авторов предлагают вместо неверных заведомо ответов давать несколько правдоподобных или, как они говорили, неполных ответов, а среди них — один полный. Практика ряда вузов показала опасность и такого рода правдоподобных, но неточных ответов. Приблизительные ответы также оседают в памяти студента и загромождают ее второстепенными деталями и ненужными сведениями.

Думается, что упражнения данного типа могут вызвать любопытство, заинтересованность, могут оказаться посильными для студентов, слушающих спецкурс по той или иной общественной дисциплине или занимающихся в научном кружке. В крайнем случае такого рода задания могут быть использованы в ходе семинарского занятия при разборе отдельных вопросов под руководством преподавателя, который имеет возможность проанализировать каждый этап решения задачи, т. е. развер-

нуть перед студентами логический путь работы с материалом при выборе ответа и помочь овладеть методикой такой работы.

Следует также сделать замечание о вопросах-задачах, которые требуют ответа по принципу дихотомии: «да» или «нет». К ним нередко подходят как к специфическому материалу для программированного контроля.

Хотелось бы принципиально возразить против такой точки зрения. В условиях контрольной проверки, тем более оцениваемой, преподаватель обязан и материал для ответа, и формулировку вопроса ориентировать на как можно более адекватное выявление знания студентом данной темы. Вместе с тем нельзя забывать об обучающем характере самого контроля: весь материал, которым оперирует студент, должен быть абсолютно достоверным, информативным, вызывать у студента не мысль о том, что его «ловят», а интеллектуальное напряжение и желание справиться с заданием.

Возвратимся к тому моменту, когда преподаватель, уточнив задачу проверки, составляет вопросы к данным условиям. На материале одних и тех же условий можно составить несколько вариантов вопросов-заданий. Это можно сделать специально с расчетом на то, что двум студентам, сидящим рядом, может быть предложена одна контрольная машина с общей карточкой с условиями, но с разными карточками-вопросниками.

Несколько слов о характере вопросов для программированного машинного и безмашинного контроля. Необходимо четко отличать эти вопросы от тех вопросов, которые фигурируют в экзаменационных билетах. Уместно заметить, что в логическом и в психологическом плане культура составляемых в высшей школе экзаменационных билетов (и философия в этом отношении не представляет исключения) пока крайне низка. Вузовская дидактика до сих пор не взяла на вооружение достижений конкретной социологии, в частности разработанных методик постановки вопросов при анкетировании и интервьюировании. Сегодня есть возможность отослать читателя к основательным источникам соответствующего характера.

Кратко заметим, что для машинного программированного контроля применяются только закрытые вопросы (7; 9). Природа таких вопросов нашла объяснение в литературе, описана методика их постановки. Вопрос называет-

ся закрытым, если в его формулировке содержатся все варианты возможных ответов (перечень определенных альтернатив) и опрашиваемый должен лишь остановить свой выбор на каком-то одном или нескольких из них. Все возможные альтернативы-ответы при закрытых вопросах содержатся в условиях. Дихотомические вопросы — это также разновидность закрытых вопросов.

Вопрос называется открытым, если в его формулировке учтены не все возможные варианты ответа, а в условиях список-перечень возможных составляющих ответа на вопрос также оказывается неполным. Так, например, в приводимом выше образце с ленинским определением классов все признаки классов приведены в условии, и это делает вопросы, построенные на материале этих условий, закрытыми. Методически необходимо при этом, чтобы перечень признаков классов был дан в условиях в удобной для обзора форме.

Форма вопроса может быть усложнена внесением содержательной нагрузки. Здесь имеется в виду, что в структуру вопроса вносятся положения философской теории, которые студенту необходимо осмыслить и с ориентацией на понимание которых он должен подобрать вариант ответа. Такого рода содержательную нагрузку составляют формулировки в частности из работ В. И. Ленина в тех примерах, что будут приведены ниже. Подобная содержательная нагрузка, на наш взгляд, способствует более целенаправленной работе студентов с первоисточниками.

После того как карточки с вопросами готовы, осуществляется следующий этап работы — ввод программы в машину. Для контроля знаний учащихся и для самопроверки и тренажа применяются устройства типа «Сигнал-1», принцип действия и конструкция которых довольно просты. Для использования устройства в ходе учебного процесса достаточно познакомиться с теми минимальными данными, которые содержатся в функциональном описании. Техническая характеристика устройства имеется в каждой инструкции по эксплуатации, а также описана в методической литературе (7. С. 10—21).

На фронтальной стороне устройства есть крышка со съемной панелью, где имеются непрозрачные участки со сквозными отверстиями, через которые студент при контроле вводит ответы в машину. Преподаватель при вводе

программы в машину снимает крышку панели и работает с матрицей, на которой расположены подвижные стержни 10×10. Строки матрицы, обозначенные нумерацией на левом поле панели, соответствуют вариантам, предлагаемым в условиях. Вертикальные колонки матриц — это вопросы, номера которых даны на верхней линии панели.

Принцип работы устройства таков: в гнездах матрицы расположены стержни — вертикальные пластмассовые столбики, при одинаковом «нулевом» положении беспрепятственно пропускающие луч света от лампочки, которая зажигается нажатием кнопки, на контрольное табло. При введении материала программы в машину меняется состояние стержня под номером каждого вопроса, который содержит правильный ответ на этот вопрос. Для этого преподаватель вставляет стержень в то же самое гнездо обратным концом: при таком положении свет на табло не проходит.

Если студент правильно выберет вариант ответа и нажмет соответствующий стержень, заставив его опуститься, он освободит путь лучу света на табло, что послужит сигналом верного ответа. При неправильном ответе свет на табло не поступает — препятствие не устранено. Матрицу со стержнями можно рассматривать как память устройства: код, соответствующий программе контроля, как код готового правильного ответа вводится в машину и сохраняется до момента работы студента с машиной. Ответ студента, введенный в машину, также сохраняется до момента проверки.

Весь алгоритм подготовительной работы преподавателя к занятию с машинным программированным контролем можно представить следующим образом:

Выделите разделы курса, подлежащие машинному контролю, и определите логические компоненты, которые должны проверяться.

Представьте этот логический компонент в расчлененном виде, оформив карточки «Условия» по теме.

Сформулируйте вопросы по данным «Условиям», разделите их на два равных по трудности варианта, каждый вариант оформите как отдельную карточку «Вопросы».

Осуществите ввод программы в машину, приведя ее в рабочее положение.

Для завершения подготовительной работы надо приготовить кодовую карточку, соответствующую контрольной программе по данной теме.

В определении классов, данном В. И. Лениным, выделены следующие признаки: а) место класса в исторически определенной системе общественного производства; б) роль в общественной организации труда; в) отношение к собственности на орудия и средства производства; г) доля в распределении национального дохода, форма и способ ее получения.

Вариант I

Вопросы по теме «Социально-классовая структура общества»

1. Какой из этих признаков, по словам В. И. Ленина, «большей частью закреплен в законах»? В связи с этим подумайте, какой из законов обсуждается и принимается сейчас Верховным Советом СССР?
2. Какой из этих признаков спекулятивно обыгрывается сторонниками теории технократии?

Вариант II

1. Какой признак класса является определяющим, если в своем подходе к классам мы поступаем как последовательные материалисты?
2. Какой из этих признаков представители «распределительной теории» считали основным, а в нашем деформированном обществе, породил отчуждение трудящихся от результатов труда.

Кодовую карточку, соответствующую контрольной программе по данной теме, можно представить следующим образом:

I вариант

	I вопрос	II вопрос
а		
б		X
в	X	
г		

II вариант

	I вопрос	II вопрос
а		
б		
в	X	
г		X

Правильными здесь будут ответы: в первом варианте на первый вопрос — формулировка под пунктом «в», на второй вопрос — под пунктом «б»; во втором варианте — соответственно под пунктом «в» и «г». Имея перед глазами кодовую карточку, следует снять крышку панели устройства. Согласно схеме-карточке, надо выбрать стержни, вытащить их и вставить обратным концом. Сразу будет видно, что эти стержни отличаются торцовой

частью от остальных. После зарядки всех вопросов матрица устройства имеет вид, соответствующий карточке.

Практика показала, что можно проводить занятия с контролем на одном контролирующем устройстве одновременно двух студентов. В таком случае в одно устройство вводят программу для двух студентов: разные варианты по левой и правой стороне панели (с первого по шестой ряд и с шестого по десятый). При общих условиях задания даются в двух различных вариантах. Студенты работают каждый на своей половине: вводят ответы в свои ряды и выверяют правильность их на своей половине табло. После ввода программы и окончательной проверки правильности введенной программы матрицу закрывают панелью-стеклом и прижимают крышкой. Устройство готово к работе.

Результаты ответов оцениваются, а затем подробно обсуждаются при активном участии группы.

Литература

1. Материалы XIX Всесоюзной конференции КПСС. М., 1988.
2. Материалы Пленума ЦК КПСС 29 июля 1988 года. М., 1988.
3. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М., 1987.
4. **Аверьянов Л. Я.** Искусство задавать вопросы. М., 1987.
5. Активные методы обучения при демократизации школы//Вестн. высш. школы. 1988. № 1.
6. **Дмитриева М. С., Баллаева Е. А.** Программированный контроль в курсе исторического материализма. Одесса, 1984.
7. Как провести социологическое исследование. М., 1985.
8. **Маслова О. М.** Познавательные возможности открытых и закрытых вопросов//Социологические исследования. 1984. № 2.
9. **Фрумкин М. А.** ТСО в комплексе средств обучения//Вестн. высш школы. 1988. № 3.
10. **Цилевич Л. М.** Активизирующая роль вопросов//Вестн. высш. школы. 1987. № 2.

§ 5. Опыт активизации занятий и текущего контроля

Перестройка ставит перед высшей школой задачу подготовки специалистов, сочетающих высокий профессионализм и мировоззренческую зрелость. Особое значение приобретают такие качества личности, как компетентность, чувство нового, бесстрашие мысли, инициативность, способность к творческому мышлению и действию. Формированию этих этих качеств способствует использование активных методов обучения студентов в вузе. Зна-

ние, которым обладает общество, становится знанием отдельного человека лишь через его освоение личностью. Для этого необходима самостоятельная познавательная деятельность, что и составляет, собственно, суть учения. Эта деятельность формирует способность к творческому, нестандартному мышлению и действию, рождает потребность в самообразовании, самовоспитании, самосовершенствовании. Процесс обучения протекает более эффективно в указанных отношениях, если он заранее ориентирует не только на когнитивный аспект преподавания, что наиболее распространено, но и учитывает его аксиологический и праксиологический смыслы, обретающие особую значимость в современных условиях.

Совершенствование учебного процесса в этом направлении касается прежде всего такой формы аудиторной работы, как лекция. В этом плане представляется существенным как актуализация содержания лекций, так и методическая перестройка, суть которой в переориентации на диалоговые формы работы с лекционным потоком. Эти моменты взаимосвязаны. Пока преподаватель работает в системе абстрактных философских категорий и их взаимопереходов, студент, как правило, не чувствует себя способным включаться с ним в диалог. Но обращение к материалу, значимому для аудитории, волнующему ее (процесс перестройки, демократизации открывает новые возможности такого рода), создает прямо противоположную ситуацию: студент уже не остается пассивным, включается в обсуждение, возражая или соглашаясь с лектором, высказывая свои соображения. Важно эту активность использовать, направить с учетом того, что должны в результате обсуждения вынести студенты в своем интеллектуальном и нравственном багаже. Кстати, обращение к проблемам актуальным и значимым для студента (в том числе и к профессионально значимым) дает нам собеседника куда более грамотного и заинтересованного, ибо по этим вопросам студенты много читают и знают, имеют свое собственное мнение, подчас весьма оригинальное и своеобразное. Наверное, невозможно да и нецелесообразно все лекции строить в диалоговой форме. Но очевидно, что некоторые из них все же необходимо, а в другие следует вводить элемент диалога или стараться оптимально сочетать активность преподавателя с активностью студенческого участия.

В процессе перестройки преподавания кафедра фило-

софии МГТУ им. Н. Э. Баумана в порядке эксперимента проводит лекции-конференции. В методическом плане это новый тип занятия на потоке. Первым опытом такого рода была лекция-конференция по теме «Философские аспекты концепции перестройки в СССР». Ей предшествовала подготовительная организационно-методическая работа, включающая разработку тематики студенческих выступлений, подбор соответствующей литературы с учетом существующего многообразия точек зрения на проблему. Поточной конференции предшествовало несколько занятий по проблемам перестройки в группах и на потоках с использованием различных документов, материалов Съездов народных депутатов, сессий Верховного Совета СССР, статей в периодической печати, выступлений на радио и по телевидению, в ходе которых были выявлены наиболее интересные для студентов проблемы. Именно они выносились на поточную лекцию-конференцию.

Новизна такого типа аудиторного занятия состоит в том, что оно представляет собой заранее спланированное обсуждение различных точек зрения и альтернативных позиций по данным проблемам, рассчитанное на активное участие студентов. Это не просто обычная конференция, а именно лекция-конференция, которая органично включает в себя не только вопросы студентов (как это бывает на обычной лекции), но и их выступления, дискуссию. Роль лектора, помимо всего прочего, состоит в умении увязать излагаемый материал с выступлениями студентов, направить дискуссию в нужное русло, правильно расставить акценты, организуя ее результаты единой логикой рассуждения, сделать обоснованные выводы, способствующие убедительному и всестороннему раскрытию темы.

Вторая лекция-конференция по проблемам методологии научного познания проводится кафедрой в качестве итоговой при изучении темы «Познание. Научное познание», особенно в части, касающейся уровней научного познания и используемых на этих уровнях методов. Ее цель — обогатить методологическую культуру будущих специалистов, расширить их представления о сущности и практических возможностях различных методов научного познания и роли принципов диалектико-материалистической философии в профессиональной деятельности инженера-исследователя. Нередко она становится свое-

образной формой систематизации изученного студентами самостоятельно материала по этой теме и во всех случаях — формой контроля за степенью его усвоения.

Кроме традиционных в настоящее время широко используется такая действенная форма контроля знаний, как понятийный диктант. Цель последнего — ориентация внимания студентов на самоконтроль. Письменная работа, рассчитанная на 10—15 минут, ставит перед ними задачу — раскрыть содержание 4—5 философских категорий или «перевести» обыденные представления, понятия на язык философских категорий и их определений. Хорошей подготовкой к понятийному диктанту служит составление учебного словаря философских понятий, постепенно дополняемого так называемыми ключевыми словами темы. Многими преподавателями и студентами такая работа признается целесообразной, поскольку позволяет лучше понять философские категории, усвоить их и использовать, связав с жизненными проблемами и ситуациями.

В ряде вузов с 90-часовой программой изучения философии традиционный экзамен в зимнюю сессию заменяется зачетом. Это заставляет искать новые способы организации контроля. Кафедра философии МГТУ рассматривает в качестве перспективной формы рейтинговую систему деятельности студента. Она представляется целесообразной по целому ряду соображений: стимулирует активность студента, позволяет в соответствии с индивидуальными особенностями осуществлять свободный выбор студентом возможных вариантов и форм овладения предметом. В свою очередь, преподавателю эта система даст возможность более объективно и систематически вести контроль за работой и состоянием знаний студентов. Кроме того, рейтинговая система предоставляет возможность для более тесных контактов со студентами, в том числе и за рамками учебных занятий, позволяет расширить общение, лучше ориентироваться в интересах и потребностях студентов, знать и учитывать их индивидуальные особенности. Все это, естественно, повышает воспитательный потенциал изучения философии. С сущностью и особенностями рейтинговой системы следует ознакомить группу с первых же занятий. Она позволяет студенту набрать в течение семестра определенное количество баллов по ряду обязательных и свободно избираемых видов работ, рождает заинтересованность студента,

существенно уменьшает элемент случайности и субъективизма в оценке его знаний преподавателем.

В качестве таких видов работ можно выделить, например, следующие: выступление на семинаре (уровень и количество), доклад и выступление на конференции, подготовка и защита реферата, прослушивание факультативных спецкурсов, участие в олимпиаде, результат рубежного и экспресс-контроля, работа в научном кружке, участие в деловой игре с позитивным результатом, в дискуссионных клубах и «круглых столах», посещение музеев, выставок и т. п., выступление перед студенческой и другими аудиториями (например, при прохождении производственной практики). Набранное студентом в течение семестра и учебного года количество баллов позволяет преподавателю более адекватно оценить его работу, уровень его подготовки.

Варианты реализации системы рейтинга могут быть различными: более детализированный и с меньшим числом параметров, репрезентативный и прямой и др. Так, для первой части курса философии, заканчивающейся зачетом, репрезентативный вариант может выглядеть следующим образом:

Виды работ	Оценка	Балл
1. Выступления на семинаре (3—4 раза в семестр)	Отлично и хорошо	1
	Удовл.	0,5
2. Рубежный контроль	Отл. и хор.	2
	Удовл.	1
3. Конспекты первоисточников	Отл.	3
	Хор.	2
	Удовл.	1
4[1]. Олимпиада	I место	3
	II место	2
	Участие	1
5[1]. Реферат	Отл. и хор.	2
	С защитой в студ. аудитории	3
	Конкурсный	4
6[1]. Работа в научных кружках по философии	Учитывая оценку руководителя	2—3
7[1]. Выступление за пределами вуза (например, по обществу «Знание»)	При положит. оценке руководителя	3

[1] Примечание. Пункты 4, 5, 6, 7 представляют собой альтернативные виды работ. Максимальная сумма баллов (11—13) обеспечивает студентам зачет-автомат, минимальная (5) — допуск к зачету.

На первых порах возможно использование и более простой прямой системы учета баллов. За работу в семинаре (при посещении 10 занятий в семестр) студент получает до 50 баллов. Дополнительные виды работ, такие, как: а) подготовка реферата, б) участие в олимпиаде, в) работа в научных кружках кафедры, г) выступления перед аудиторией (в вузе и за его пределами) и другие, — оцениваются в зависимости от качества по соответствующему баллу, д) прослушивание спецкурса дает 5 баллов. Максимальная сумма баллов при такой системе — 65 — обеспечивает автоматический зачет.

Внедрение рейтинговой системы в практику преподавания способствует утверждению демократического стиля организации учебного процесса, готовит в дальнейшем переход к бессессионному обучению. Пока же зачеты и экзамены существуют, необходимо при их проведении утверждать атмосферу демократического обсуждения вопросов, при котором студент имеет возможность обнаружить свое понимание сути дела, свободно и логично размышлять, отстаивать свою позицию, применять знания для осмысления реальных ситуаций, вопросов своей будущей профессиональной деятельности. Этому способствует, в частности, уже апробированная рядом кафедр философии и получившая положительную оценку студентов практика приема экзамена по билетам, включающим наряду с теоретическим вопросом также упражнение или логическую задачу. Естественно, этому должен предшествовать опыт работы студентов с задачами и упражнениями в течение учебного года. Однако приходится констатировать, что если на семинарах и лекциях такие формы широко входят в практику, то на зачетах и экзаменах они используются пока еще редко.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что все содержание, методы и формы учебного процесса должны быть направлены на подготовку специалиста, не только профессионально грамотного, но и диалектически мыслящего, на формирование творческой, общественно активной, ответственной личности, способной успешно решать сложные проблемы современного развития.

§ 6. Экспресс-контрольные задания

Преподавателям философии в тех вузах, где много внимания уделяется кибернетике, информатике, эргономике и другим так называемым междисциплинарным

отраслям современной науки, следует учитывать, что, во-первых, эти отрасли до предела математизированы, активно включают в научный оборот новейшие методы и категории, становящиеся общенаучными и, наконец, даже философскими. Во-вторых, сопоставление многих положений философии и этих областей научного знания приводит к очень интересным выводам о необходимости укрепления связи и более эффективного взаимодействия между ними. В-третьих, здесь наиболее выпукло обнажаются «белые пятна» как междисциплинарных областей науки, так и философии, что лишний раз показывает ее незавершенный характер, требующий творческого развития. В-четвертых, все это так или иначе создает особого рода проблемность и для студента, и для преподавателя, являющуюся благодатной основой для их совместного учебного и научного творчества.

На кафедре философии Московского экономико-статистического института разрабатывается комплекс экспресс-контрольных заданий, который широко используется затем в семинарах, коллоквиумах, в процессе индивидуальной работы со студентами, на экзаменах и зачетах. Ниже приводятся несколько вариантов программированных проблемных вопросов по темам «Сознание» и «Диалектика и ее альтернативы». Общее количество вопросов для каждого варианта — 10, причем ни один вопрос в них не повторяется. Это очень удобно при проведении семинарского занятия: не надо рассаживать студентов, опасаться списывания и т. п.

Вот так выглядят задания по теме «Сознание».

Вариант 1.

1. «Нелогично, — замечает один автор, цитируемый В. И. Лениным, — утверждать, что вся материя сознательна. Но логично предположить, что вся материя обладает свойством, по существу родственным с ощущением, свойством отражения» (2. Т. 18. С. 91).

Имеются ли научные факты, подтверждающие слова В. И. Ленина?

2. Научно ли утверждение, что сознание не только отражает мир, но и творит его?

3. Относятся ли к сознанию ощущения и восприятия?..

4. ...или же они только проявления чувствительности тел, биотической формы отражения материи?

5. Имеются ли преимущества у ЭВМ перед человеком?

6. Можно ли объяснять сознание при помощи функционального подхода (метода «черного ящика», разработанного кибернетикой)?

7. Играет ли язык какую-либо роль в развитии сознания?

8. Полностью ли верно утверждение: «Сознание способно отражать настоящую и прошлую действительность, но не будущую»?

9. Является ли мораль формой не только общественного, но и индивидуального сознания?

10. Всякое ли индивидуальное сознание активно?

Вариант 2.

1. Сознание, говорим мы, — функция мозга, свойство высокоорганизованной материи, особая форма преобразования действительности в человеческой голове. Но можно ли рассматривать его как способ кодирования информации, ее переработки, хранения и использования человеком и обществом для оптимизации взаимодействия с окружающим миром?

2. Являются ли отражением действительности фантастические образы, созданные воображением писателей и сказочников (упыри, вурдалаки, положительные и отрицательные герои литературных произведений и т. п.)?

3. Происходит ли в процессе трудовой деятельности соответствующее изменение механизма наследственности (генетического кода, например)? Или, иначе говоря, связаны ли коррелятивными отношениями совершенствование трудовой деятельности и совершенствование генетического кода?

4. Р. Декарт провозгласил: «Я мыслю, следовательно, существую». Новорожденный ребенок еще не мыслит, но уже существует. Считается ли он при этом человеком?

5. Можно ли робототехническое устройство считать формой высокоорганизованной материи, создаваемой человеком?

6. Имеется ли в человеческом мышлении нечто такое, что от самого человека не зависит, является объективным?

7. Возможно ли создание искусственного интеллекта «на базе современных вычислительных комплексов»?..

8. ...«на базе будущих вычислительных комплексов»?

9. Можно ли сказать: «Идея — это мысль, устремленная в будущее?»

10. Имеет ли границы наполнение идей реальным содержанием?

Вариант 3.

1. С точки зрения кибернетики, сознание можно рассматривать как способ (процесс) кодирования информации, ее переработки, хранения и использования человеком и обществом для оптимизации взаимодействия с окружающим миром. Можно ли считать такой подход к сущности сознания конкретно-философским?

2. Б. Спиноза, мыслитель начала XVII в., считал сознание свойством субстанции (материи, лежащей в основе всего существующего). Отличал ли Спиноза высокоорганизованные формы материи от невысокоорганизованных?

3. Можно ли связать наличие определенных форм сознания (например, религиозное или научное) с определенным социально-временным континуумом?

4. Если сознание есть отражение действительности в человеческой голове в особых идеальных образах, то возможно ли в таком случае производство человеком новых, не существующих образов такой действительности, которая принципиально не может существовать в естественном мире?

5. Может ли процесс компьютеризации привести к качественным изменениям характера и направленности человеческого мышления?

6. Эргономика (эргон — труд в переводе с греческого) является междисциплинарной областью науки, изучающей человека в конкретных условиях его деятельности, связанной с использованием технических средств. Одной из задач эргономики является проектирование целесообразных вариантов человеческой деятельности в человеко-машинных системах. Может ли процесс развития этих систем привести к подавлению свободы воли человека?

7. Включает ли «человеческий фактор» в качестве своего необходимого элемента способность к творческому мышлению?

8. Совместима ли реализация прав и свобод граждан с возрастанием их ответственности перед обществом?..

9. ...или одно противоречит другому?

10. Знакомы ли Вы со «Всеобщей декларацией прав человека», принятой ООН 10 декабря 1948 г.?

Примерно так же составлены задания по теме «Диалектика и ее альтернативы».

Вариант 1.

1. Можно ли считать принцип системной взаимосвязи явлений действительности также и принципом научного мышления?

2. Знаете ли Вы название и автора работы, где закон «единства и борьбы противоположностей» назван «ядром диалектики»?

3. Переходит ли в процессе развития количество в качество, если речь идет о реальной материальной системе, а не ее отражении в мысли?

4. Происходит ли развитие в неживой природе?

5. Всякая ли вероятность имеет статистический характер?

6. Можете ли Вы сказать, что означает «умело применять в научно-исследовательской работе и общественной практике диалектико-материалистическую методологию»?

7. Является ли наиболее перспективным направлением научных исследований разработка диалектико-материалистической методологии?..

8. ...или она уже сейчас служит достаточной основой социального познания?

9. Способствуют ли гласность и демократизация общества творческому развитию диалектико-материалистической методологии?

Вариант 2.

1. Имеется ли связь диалектического метода с тем или иным решением основного вопроса философии?

2. Можно ли бюрократизм, формализм и т. п. рассматривать как практическое выражение метафизического способа мышления?

3. Все ли существующее противоречиво?

4. Можно ли системный подход органично включить в диалектико-материалистическую теорию?

5. Существует ли органическая связь между так называемыми динамическими и статистическими закономерностями?

6. Наблюдается ли самоорганизация материи наряду с ее энтропией?

7. Можно ли диалектику в ее современном виде применять в качестве методологии преобразующей деятельности человека?

8. Можно ли сознательно и целенаправленно разрешать противоречия способа производства, существующие объективно?

9. Изменяется ли сущность капитализма?

10. Надо ли исходить из потребностей человека при разработке диалектической теории общественного развития?

Вариант 3.

1. У. Росс Эшби пишет: «...сложные системы не допускают изменения только одного фактора за один раз, ибо эти системы столь динамичны и внутренне связаны, что изменение одного фактора служит непосредственной причиной изменения других, иногда очень многих факторов» (29. С. 19). Можно ли применить к общественным явлениям приведенное выше фундаментальное положение кибернетики?

2. Значит ли это, что изменение сложной системы возможно только в результате комплексного воздействия на нее со стороны человека?

3. Есть ли основание говорить о «положительном» безотносительно к «отрицательному»?

4. Возможно ли изменение меры вещи без изменения ее качества?

5. Существует ли последовательная цепь событий и явлений, где закон отрицания отрицания проявляется в полной мере не после второго отрицания («отрицания отрицания»), а, например, после четвертого, восьмого и т. д.?

6. Можно ли предвидеть, какой будет техника через тысячу лет?

7. Материя в процессе длительного развития достигает социальной формы своего бытия. Отрицаются ли при этом предшествующие социальной более простые формы ее бытия?

8. К соблюдению какого требования диалектической логики призывает В. И. Ленин в следующих критических замечаниях: «...опять и опять пустейшее «производство тезисов» или высасывание из пальца лозунгов и проек-

тов вместо внимательного и тщательного ознакомления с нашим собственным практическим опытом. ...Вот этот-то разброд мнений и опасен, ибо показывает неуменье работать, господство интеллигентского и бюрократического самомнения над настоящим делом... Суть дела в том, что у нас не умеют ставить вопроса и живую работу заменяют интеллигентским и бюрократическим прожектерством» (2. Т. 42. С. 339. 343—344, 345). Требования всесторонности исследований?

9. ...требования исходить из практических потребностей человека?.

10. ...требования конкретности истины?

Вариант 4.

1. Предполагает ли закон отрицания отрицания какую-либо преемственность в процессе замены старого новым?

2. Можно ли подходить к кибернетике как прикладной ветви материалистической диалектики?

3. Приводят ли к отрицательным результатам в практике управления отступления от требований диалектико-материалистического метода?

4. Можно ли на основании изменчивости некоторых свойств предметов говорить об изменении их качества?

5. Будет ли действовать закон отрицания отрицания при коммунизме?

6. Можно ли назвать диалектической мысль Гераклита: «Гомер был неправ, молясь, чтобы борьба исчезла с лица земли; ибо, если бы его молитва исполнилась, все вещи погибли бы»? (Цит. по: *Томсон Дж.* Первые философы. М., 1959. С. 266.)

7. Существуют ли законы, выражающие сущность и характер взаимосвязи творческого мышления и разумно-целесообразного изменения мира?

8. Может ли существенно замедлиться развитие общества, если на стадии необходимого управления им будет существовать дефицит информации (соответственно — гласности)?

9. Если возможно поддержание устойчивого соответствия производственных отношений динамично развивающимся производительным силам, то, быть может, правомерно допустить и возможность такого управляемого процесса, когда противоречия в указанной сфере вообще не возникнут?

10. Но тогда противоречие возникает лишь в условиях несоответствия, дисгармонии, дисбаланса и его можно рассматривать как «болезнь» системы (в отличие, например, от борьбы как источника движения, развития)?

Вариант 5.

1. Означает ли уступку метафизике высказывание Гегеля: «...именно через «большее» или «меньшее» справедливость переходит в несправедливость, добродетель в порок» (Наука логики. М., 1970. Т. 1. С. 467)?

2. В. И. Ленин в своем перечислении элементов диалектики на первое место ставит «объективность рассмотрения (не примеры, не отступления, а вещь сама в себе)» (2. Т. 29. С. 202). Можно ли считать объективность рассмотрения не только принципом познания, но и принципом объективной диалектики реальных физических процессов?

3. Или же В. И. Ленин дает лишь гносеологический аспект материалистической диалектики, не совпадающий с онтологическим ни по содержанию, ни по форме научного отображения в теории?

4. Диалектико-материалистический метод требует при решении проблем исходить из конкретного анализа конкретной ситуации. Требует ли того же метафизический материализм?

5. Можно ли качество продукции рассматривать как меру общественной полезности, общественной ценности продуктов производства (в отличие от гегелевской определенности, тождественной бытию вещи, не учитывающей «всю человеческую практику»)?

6. Имеется ли неразрывная связь между качеством продукции и эффективностью труда?

7. В. И. Ленин писал: «Самое верное средство дискредитировать новую политическую (и не только политическую) идею и повредить ей состоит в том, чтобы, во имя защиты ее, довести ее до абсурда. Ибо всякую истину, если ее сделать «чрезмерной»... если ее преувеличить... можно довести до абсурда» (2. Т. 41. С. 46). Можно ли довести до абсурда естественнонаучную истину (верное сегодня положение естествознания)?

8. Значит ли это, что истина может носить временный характер?

9. Должна ли материалистическая диалектика дать

в руки человека возможность предвидения будущего дальше и глубже других наук?

10. Может ли способствовать формированию «чувства хозяина» развитие кооперативных форм собственности на средства производства?

Вариант 6.

1. Что представляется Вам более точным: «принцип всеобщей и универсальной взаимосвязи явлений действительности»...

2. или «принцип системной взаимосвязи явлений действительности»?

3. Верно ли, что софистика и эклектика являются выражением метафизического метода мышления?

4. Ведет ли к изменению качества перестройка структуры внутри системы без изменения количества элементов, составляющих сложную саморазвивающуюся систему?

5. Быть может, всякая разумная цивилизация быстро достигает предела своего развития (энергетического, например) и в самой себе с самого начала содержит фатальную неизбежность гибели?

6. Человек творит сначала в мысли, а затем практически реализует мысленную модель нового объекта при помощи значительных, иногда физических и технических усилий. Но, быть может, в будущем человек научится творить новую физическую реальность лишь одним мысленным усилием?

7. Внутренними и внешними условиями эффективной человеческой деятельности занимается новая междисциплинарная область науки — эргономика. Должна ли этим заниматься философия (со своих позиций, конечно)?

8. Существуют ли противоположные тенденции изменений?

9. Означает ли стремление поддержать устойчивое соответствие производственных отношений динамично развивающимся производительным силам, что источником развития в условиях социализма выступает уже не само противоречие как таковое, а человеческое стремление к реализации общественного идеала через сознательное предупреждение или разрешение противоречий?

10. Есть смысл говорить о существовании диалектических законов и принципа соответствия?

Вариант 7.

1. «В-третьих, — пишет В. И. Ленин о требованиях диалектической логики, — вся человеческая практика должна войти в полное «определение» предмета и как критерий истины, и как практический определитель связи предмета с тем, что нужно человеку» (2. Т. 42. С. 290). Значит ли это, что именно человек должен быть в центре не только диалектики, но и философии в целом?..

2. ...и следовательно, не только объективные свойства предмета, но и субъективное отношение человека к нему должны учитываться в познании и преобразовании?

3. Всюду ли развитие противоречия доходит до стадии конфликта?

4. Или же понятие «борьба противоположностей» отражает лишь узкую область взаимоотношения классов в антагонистическом обществе, их идейную борьбу и потому не может быть всеобщим источником развития?

5. О современном ли диалектическом методе пишет У. Р. Эшби:

«Наука стоит сегодня как бы на водоразделе. В течение двух столетий она исследовала системы, которые либо внутренне просты, либо могут быть разложены на простые составляющие. Тот факт, что в течение столетий могли принимать такую догму, как: «Изменяйте факторы по одному», показывает, что ученые занимались в основном исследованием систем, допускающих этот метод, ибо в сложных системах он часто неприменим по существу» (28. С. 18).

6. Быть может, в отсутствии системного, комплексного подхода к общественным изменениям коренится одна из причин наших неудач в проведении различных реформ?

7. Возможен ли полный возврат в процессе «развития» к прежним формам существования в неживой природе?

8. Но можно ли в таком случае вообще говорить о развитии в ней?

9. Применима ли диалектика к управленческим процессам?

10. Не в том ли причина низкого уровня компьютеризации в нашей стране, что компьютер лишен субъективности и не способен к таким методам управления, которые противоречат логике, здравому смыслу и основаны на «телефонном праве»?

Сформулированные выше вопросы построены так, чтобы ответ сводился к утверждению или отрицанию. И если использовать их для контроля знаний студентов, то необходимы значительные массивы информации, переработанной сначала преподавателем, а затем и студентами. Это очень громоздкая и неэффективная процедура. Ее уязвимость состоит еще и в том, что студенты очень быстро догадываются ставить наугад значки «плюс» и «минус»: в среднем половина ответов оказывается угаданной. Контроль оказывается фикцией. Поэтому мы с самого начала усложнили постановку задачи перед студентами. В результате родились многочисленные варианты контрольных заданий, где творческий момент все в большей степени выходил на первое место, а активность и инициатива студентов существенно возрастали.

Усложнение заданий может идти по такому пути. От простой формы контроля (в том числе и программированного) переходят к возможности выбора наиболее интересного (или спорного, некорректно, с точки зрения студента, сформулированного) вопроса. Затем осваивается аргументация и ее многообразные формы. Одновременно появляются богатые возможности для споров и дискуссий между студентами, обдумывающими сходные аналогичные задания: это своеобразные микродиспуты и микродискуссии в микрогруппах одной аудитории, которые преподаватель обязан так или иначе направить в русло общей дискуссии.

Набор приведенных (и аналогичных им) вопросов необходим потому, что они служат своеобразным банком данных, из которых преподаватель выбирает то, что ему требуется, в том числе и для программированного контроля знаний на ЭВМ. Использование контрольных вопросов в любом виде занятий предполагает, что при их подготовке соблюдались два непременных условия. Первое: формулировка вопросов острая, интересная или необычная, что заставляет даже пассивных студентов вдумываться в смысл. Второе: вопросы многообразны, что значительно повышает вероятность совпадения часто неосознаваемого интереса студента и подходящей для него научной проблемы. Значительно повышает такую вероятность включение вопросов, связанных со специализацией студентов.

Еще более сложным видом использования проблемных заданий является предложение студентам подумать

над заранее выбранной проблемой и высказать по ней свои соображения. Здесь преподаватель не только направляет дискуссию в русло программных задач и целей, но и сам участвует в дискуссии на правах равного партнера. Предварительный выбор проблемы он тщательно продумывает, а саму проблему оснащает рядом дополнительных вопросов, обостряющих обстановку на занятии. Не нужно бояться некоторого утрирования проблемы и даже ее «провоцирующего» искажения: студенты должны «поправить» преподавателя, не согласившись с ним. Но для этого еще на предыдущих занятиях преподаватель обязан добиться от студентов полного доверия к себе. Не обязательно при этом играть роль некоего либерала: равное партнерство должно быть изначальной установкой всей методической работы преподавателя над самим собой.

В противном случае искусственность поведения в споре со студентами не даст тех результатов, которые мы ожидаем от проблемно-активных форм преподавания философии. И чтобы окончательно оградить себя от поучительного и назидательного тона, преподаватель может пойти на крайнюю меру: выбрать вопрос, о котором он имеет представление, но не больше, и решение которого вообще дело дальнейшего развития современной науки. Тогда равное партнерство дополняется равной неопределенностью ситуации, равным незнанием подлинного ответа, равными возможностями доказывать альтернативные версии. Учитывая сказанное, можно предложить несколько ориентировочных моделей проведения семинарских занятий (или других видов занятий — коллоквиума, зачета, экзамена, индивидуальной беседы и т. д.).

Модель 1. «Контроль знаний с элементами программированного обучения». Начало семинара традиционное: приветствие, перекличка, название темы, вступительное слово, постановка вопросов, определение «сверхзадачи» занятия. После этого преподаватель вручает каждому студенту по одному варианту экспресс-контрольных вопросов и предлагает ответить на них на отдельном листе бумаги, где проставлен номер группы, фамилия студента и номер варианта вопросника, номер темы, дата.

Различной сложности экспресс-контрольные задания для своего выполнения потребуют от 5 до 45 минут. Преподаватель стремится дать время ниже оптимального, заведомо зная, что часть работ может быть выполнена

студентами лишь частично — это зависит от эрудиции, круга интересов, сообразительности студента. Ведущий семинара предупреждает, что о непонятном лучше спросить и вообще можно задавать вопросы по любому поводу, но связанные с сегодняшней темой; что ответы желательно давать в двух видах — «да» или «нет», «+» или «—»; что соседям мешать своими вопросами нет необходимости, поскольку все вопросы отличаются друг от друга; наконец, кто успеет до срока сделать одно задание, может взять еще одно, и тогда оценка будет проводиться по сумме правильных ответов из двух заданий. Последнее создает среди лучших студентов обстановку соревновательности. Студенты среднего уровня, делающие одно задание, оцениваются по нему с несколько большим коэффициентом знаний: это необходимо для их моральной поддержки или для создания ситуации внутреннего протеста против снижения требований (протест против оценки «собственной серости» со стороны).

По истечении времени выполнения заданий преподаватель собирает контрольные задания с ответами на отдельном листе и продолжает семинар в соответствии со «сверхзадачей» и поставленными в начале его вопросами. Результаты выполнения контрольных заданий объявляются в начале следующего семинара. Как видим, в этой модели почти все традиционно и трудностей не вызывает. Творческий потенциал проблематики содержится в самих вопросах: он есть результат предварительной работы преподавателя и почти целиком определяется ею. Эту простую модель можно реализовать на любом этапе обучения. Вот почему все комплекты вопросов со всеми их вариантами составлены так, чтобы получить однозначный ответ, используя для этого ЭВМ.

Однако не всегда складывается все так просто. Вопросы не могут быть идеально составлены, некоторые из них кажутся некорректными, а некоторые при внимательном рассмотрении — куда менее определенными, чем хотелось бы, следовательно, ответ не может быть однозначным. Такова диалектика проблемности: полностью формализовать процесс контроля и обучения, освоения философской культуры не представляется возможным. Да и философия в самой себе содержит некий внутренний протест против излишней формализации. Возникает то самое противоречие между знанием и незнанием, определенностью и неопределенностью, уже познанным

и еще не исследованным, которое толкает субъекта познания тем или иным способом разрешить его. Это противоречие носит вовсе не искусственный характер, оно характерно для процесса познания в целом. Вот здесь-то и происходит диалектическое слияние учебных задач с проблемами развития современного научного знания, к которым на первых порах приходится подталкивать студентов. Для этого первого естественного толчка к учебно-научному творчеству и предназначена 1-я модель проведения семинара с использованием экспресс-контрольных заданий.

От него логично перейти к следующей, 2-й модели, которую можно было бы назвать: «Активизация творческого отношения студентов к освоению философской культуры при помощи проблемных вопросов» или: «Пробуждение активности через инициативу выбора». Начало семинара обычное. После приветствий и переклички — краткий разбор (или объявление) результатов выполнения контрольных заданий на прошлом семинаре. Затем оглашается план и «сверхзадача» семинарского занятия. После этого предлагается экспресс-контрольное задание с измененной начальной установкой: студентам предлагается не только ответить на все вопросы, но и выбрать из этого комплекта всего лишь один самый интересный, самый «сумасшедший», актуальный, некорректный или самый загадочный.

При этом студент должен самостоятельно вынести этот вопрос на обсуждение группы (желательно в соответствии с рассматриваемым пунктом плана семинара и в нужное время). И не просто вынести, а сделать попытку аргументировать свой выбор и свой вариант ответа, если эта аргументация ему по силам. В случае затруднений студент обращается к группе за помощью. Возникает проблемная ситуация, вектор которой идет не от преподавателя, а от студента к студентам. Несмотря на кажущуюся тривиальность подобной перестановки вектора интереса, мы добиваемся почти невозможного: инициатива исходит от самого студента, а его активность усиливается группой, которая так или иначе постепенно вовлекается в разговор. Преподаватель не должен слишком часто вмешиваться в процесс зарождения творческой активности и может лишь отдельными репликами обострять ситуацию либо подталкивать к участию в споре пассивных студентов.

Модель 3. «Дискуссия по проблемам будущей специальности студентов», иначе говоря, по философским проблемам кибернетики или экономической кибернетики, информатики, системотехники, прикладной математики (если преподаватель сведущ в них). Дискуссия назначается заранее вместе с определением инициатора, оппонентов и т. д. Но можно создать дискуссионную проблемную ситуацию и другими, более эффективными способами. Например, студенты делятся на микрогруппы (самое простое — «на столы» по 3—4 человека) и каждой из них предлагается проблемный вопрос из готовых комплектов. Задание сводится к тому, чтобы путем мини-коллективного обсуждения учащиеся выработали свою позицию и затем вынесли ее на всеобщее обсуждение. В данной модели семинара реализуется еще одна ценная особенность: соревновательность идей. В заключение занятия можно публично выяснить мнение группы, чья идея интереснее, актуальнее и чье доказательство более аргументировано со всех точек зрения.

Модель 4. «Связь философии с жизнью». Такую отдельно стоящую модель семинарского занятия, с нашей точки зрения, нужно обязательно включить в планы семинарских занятий. Подобный вопрос может ставиться практически на любом семинаре, и это необходимо делать даже при недостатке времени. Тогда рассмотрение связи философии с жизнью станет необходимым элементом занятия по философии почти по всем темам. Крайне необходимо сделать, во-первых, все возможное и невозможное для укрепления связи философии с жизнью. В это «все» логично включить по крайней мере три момента: во-первых, показать и раскрыть огромную роль философии в развитии общечеловеческой культуры, не упустив и известные достижения самой философской науки. Во-вторых, используя партийно-государственные документы и всю доступную современную литературу, поставить ряд еще нерешенных задач и проблем. Подобный материал содержится в большинстве комплектов экспресс-контрольных заданий (см., например, в теме «Диалектика и ее альтернативы», варианты 4, 5, 6, 7 и др.).

В-третьих, сделать обязательную попытку решения какой-либо актуальной проблемы современности: сам преподаватель, с одной стороны, обязан этим заниматься как научно-педагогический работник, с другой — до-

вести до возможно высшей точки активность и инициативу студентов, вдохновить их на поиски приемлемых решений, развить их творческий потенциал. Не надо бояться ставить реальную научную проблему на столь, казалось бы, некомпетентный суд студентов, нести ответственность в случае неудовлетворительного решения проблемы. Высшая ответственность, на наш взгляд, как раз в том и состоит, чтобы наряду с неудобной правдой постоянно стремиться выработать то или иное конструктивное решение назревшей проблемы. Только так можно поднять на достойную высоту авторитет преподавателя и философии как учебной дисциплины, как науки и как формы общественного сознания.

Как видим, возможности применения экспресс-контрольных заданий выходят за рамки типовой программы по философии. Можно, конечно, использовать только часть рекомендаций, выработать свои собственные. Но, как показал опыт, без постановки сложных учебно-научных проблем и даже чисто научных сегодня уже невозможно обойтись. Очень хорошо, если в «банке данных» кафедры имеются разные варианты контрольных заданий по всем темам учебного курса, причем необходимо подготовить по каждой учебной теме 15—20 вариантов.

Литература

1. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. 2-е изд.
2. **Ленин В. И.** Полн. собр. соч.
3. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986.
4. **Андреев И. Л., Бакштановский В. И., Зотов Н. Ф., Селиванов Ф. А.** Сборник упражнений по историческому материализму. Тюмень, 1971.
5. **Антонович И. И.** Социализм как общественная система и перестройка//Философские науки. 1988. № 5.
6. **Афанасьев В. Г.** Системность и общество. М., 1983.
7. **Блауберг Н. В., Юдин Н. Т.** Системный подход. М., 1973.
8. **Винер Н.** Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине. М., 1983.
9. **Звегинцев В. А.** Компьютерная революция: проблемы и задачи//Вопр. филос. 1987. № 4.
10. **Звегинцев В. А.** Проблема отношений человека и машины в компьютерной революции//Вопр. филос. 1986. № 3.
11. **Зельдович Л. Б., Новиков И. Д.** Строение и эволюция Вселенной. М., 1975.
12. **Зинченко В. П.** Эргономика и информатика//Вопр. филос. 1986. № 7.
13 **Зуев. К. А.** Методологические и социальные проблемы компьютеризации//Вопр. филос. 1988. № 5.

14. **Нарликар Дж.** Неистовая Вселенная. М., 1985.
15. **Поздняков А. И.** Информатика как комплексная научно-техническая дисциплина//Вопр. филос. 1986. № 5.
16. Практикум по диалектическому материализму/Под ред. Г. М. Штракса, В. Т. Ефимова, В. В. Глядкова. М., 1974.
17. Преподавание философии и профиль вуза. М., 1976.
18 **Ракитов А. И.** Компьютерная революция и информатизация общества//Филос. науки. 1988. № 5.
19. **Сагатовский В. Н., Селиванов Ф. А., Дмитриенко В. А.** Сборник упражнений по диалектическому материализму. Томск, 1968.
20. **Смирнов И. Н.** Социально-философские проблемы информатики//Вопр. филос. 1986. № 10.
21. Философия в вопросах и задачах (диалектический материализм). М., 1977.
22. Из опыта проблемного обучения философии в вузах/Под ред. Г. В. Платонова, Г. М. Штракса, С. В. Зенина. М., 1982.
23. **Уинстон П.** Искусственный интеллект. М., 1980.
24. **Урсул А. Д.** Природа информации: Философский очерк. М.. 1968.
25. **Хант Э.** Искусственный интеллект. М., 1978.
26. **Чинакова Л. И.** Сборник упражнений по историческому материализму. Омск, 1974.
27. **Шеннон К. Э.** Работы по теории информации и кибернетики. М., 1963.
28. **Эшби У. Росс.** Введение в кибернетику. М., 1959.

§ 7. Олимпиады и учебные конференции по философии

Процесс формирования научного мировоззрения и повышения общей культуры студентов в высшем учебном заведении не должен быть ограничен рамками аудиторной и самостоятельной работы студентов. Само взаимодействие студента и преподавателя на занятиях по философии ставит целый ряд задач, которые вытекают из учебного процесса, но не могут быть охвачены им полностью. Преподаватель должен, во-первых, вызвать интерес к предмету; во-вторых, выявить и объединить людей, интересующихся философской проблематикой; в-третьих, опираясь на этот актив, поднять уровень философской культуры в группе, на факультете и в целом в вузе; в-четвертых, учитывая стремительную политизацию советского общества, помочь студентам осмыслить философский аспект современных проблем, альтернативы их решения. Нужно помочь студентам сформировать навыки научной аргументации, культурной полемики, научиться выступать сжато, емко и интересно.

Хотелось бы обратить внимание на специфику работы в Горьковском университете им. Н. И. Лобачевского.

Дело в том, что практически наш университет является техническим, так как из девяти факультетов пять — технических (радиофизический, прикладной физики и электроники, вычислительной математики и кибернетики, механико-математический, химический) и только два — гуманитарных (исторический и филологический). При этом студентов на технических факультетах значительно больше, чем на гуманитарных. Не случайно значительная часть студентов к моменту знакомства с философией разделяет техницистские умонастроения. К тому же преподавание начал философии в курсе школьного обществоведения зачастую не только понижает интерес, но и вырабатывает стойкие отрицательные стереотипы мышления, которые необходимо преодолеть средствами всей философской культуры.

Именно эти трудности породили поиски путей, которые позволили бы повысить познавательный интерес вообще, развить желание углубленного изучения философии, повышения мировоззренческого уровня культуры, а также решить воспитательно-практическую задачу — создание коллектива студентов, желающих углублять знания.

Исходя из этих задач, преподаватели кафедры философии осуществляют ряд мероприятий, позволяющих усилить взаимодействие преподавателей и студентов. Остановимся на двух видах внеучебной работы, которые, на наш взгляд, взаимно дополняют друг друга, — проведение учебных конференций и олимпиады.

Итоговые учебные конференции завершают этап изучения философии в соответствующем семестре.

В начале семестра преподаватель предлагает несколько вариантов тем для обсуждения на конференции. Вместе со студентами осуществляется выбор темы. Одновременно из числа студентов выбираются студенты-организаторы, создается оргкомитет. Роль оргкомитета значительна в том смысле, что студенты-организаторы координируют работу в течение семестра, ведут конференцию, награждают ее участников памятными подарками, книгами или цветами.

Следующий этап — это разработка плана конференции, в ходе которого намечается примерная тематика докладов. Основной, ключевой список литературы указывает преподаватель. Затем студент, работая в библиографическом отделе библиотеки, подбирает брошюры,

монографии, статьи и т. п., которые, по его мнению, необходимы.

С преподавателем обсуждается план выступления, и основные результаты работы в виде реферата докладываются на семинарском занятии в группе или на заседании философского кружка. Поскольку на конференции заслушиваются доклады шести, восьми, а иногда и десяти студентов из разных групп, то задачей преподавателя является координация взаимосвязи самих докладчиков и особенно содержания их работ.

На стадии, когда рефераты уже обсуждены в группах, необходимо центр тяжести организационной работы перенести на студенческое самоуправление. Студенты должны ознакомиться с вопросами, которые рассматривают другие выступающие, найти логические связки от одного доклада к другому, убрать повторы и выверить длительность выступлений. Как правило, время, отводимое на доклад, не должно превышать 10 минут. Сама конференция продолжается от 2 до 4 часов. Если на конференции используется видеоряд: телевидение, кинофильмы или киножурналы, — то соответственно и время конференции увеличивается.

Оформление аудитории к конференции продумывает оргкомитет во главе со студентом-руководителем. Иногда возникает возможность в рамках конференции провести конкурс политического плаката факультета. На конференции могут практиковаться и выступления агитбригад, бардов, чтецов.

Так осуществляется содержательная подготовка к конференции (и это должно быть центральным в этой работе) и организационно-оформительская работа, которая вытекает из первой и подчинена ей. Темы конференций не унифицированы, ибо кафедра предоставляет и преподавателям, и студентам право самостоятельного выбора.

Еще одно немаловажное замечание: поскольку на одном и том же факультете работают несколько преподавателей, ведущий в данном семестре лектор организует и объединяет усилия всех остальных.

Одной из целей этого вида работы является вовлечение в обсуждение выдвинутых проблем большей части студентов. Для этого продумываются проблемные ситуации, которые позволяют альтернативные решения. На третьем курсе для студентов, изучающих социальные

проблемы, особый интерес представляют вопросы экологии, демографии, семьи. В этом случае специально приглашаются для выступления на конференции преподаватели других вузов, занимающиеся этими проблемами, врачи-психиатры, врачи-наркологи, подбираются кинофильмы.

На конференцию могут быть приглашены студенты других вузов. Так, в конференции, посвященной проблемам демографии и семьи (на химическом факультете), приняли участие студенты Высшей школы МВД, которые выступили с докладами по правовым проблемам студенческой семьи. Выступления вызвали большой интерес, развернулась дискуссия, в которой приняли участие студенты, не выступавшие с докладами. Такое совместное проведение конференции лишает ее предвзятой заорганизованности и создает атмосферу непринужденного обсуждения волнующих студентов проблем.

Привлекают студентов и темы, в которых обсуждаются проблемы молодежи. Так, например, на факультете ВМК конференция носит традиционное название «Мир, молодежь и мы». Такая широкая тема конференции позволяет включать самые актуальные проблемы современной жизни молодежи и студентов и использовать материалы социологических исследований, проводимых в ГГУ и на факультете. На механико-математическом факультете на заключительной теоретической конференции выступила студентка — делегат XX съезда ВЛКСМ.

В последнее время все больший интерес вызывают вопросы студенческого самоуправления. Готовя конференцию по студенческому самоуправлению (II курс химического факультета), сами студенты провели социологическое исследование на факультете и выступили с конкретными предложениями по реализации принципов самоуправления.

Нужно отметить, что социологические исследования, проводимые при помощи и поддержке социологической лаборатории университета, активно используются на конференциях, в частности такие материалы, как состояние нравственности студентов университета, факультета, группы; их политической информированности и культуры. На ряде факультетов на студенческих конференциях рассматриваются не только теоретические проблемы, но и анализируются различные философские концепции.

Иногда конференции посвящаются классическим философским работам. Так, на факультете прикладной физики и электроники была подготовлена конференция, посвященная 80-летию со дня выхода в свет работы В. И. Ленина «Материализм и эмпириокритицизм». Предварительно рефераты были обсуждены на заседании философского кружка, и была сделана попытка сконцентрировать внимание докладчиков на формировании нового мышления при рассмотрении проблем марксистской философии, анализируемых Лениным.

Интересен опыт преподавателей философии и политэкономии (III — IV курс) по проведению совместной студенческой учебно-теоретической конференции на тему «Человек в капиталистическом и социалистическом производстве». Докладчики не ограничились только социальными и экономическими сторонами анализа проблемы человека, а вышли на проблемы нравственности, культуры и соотношения классовых и общечеловеческих интересов.

Работа студента в философском кружке, на теоретических конференциях в некоторых случаях имеет свое продолжение в общеуниверситетских, региональных, республиканских и всесоюзных конференциях. Так, например, студентка V курса исторического факультета (курс истории философии) получила диплом первой степени на Всесоюзной студенческой конференции по философии в Алма-Ате (тема доклада «Критический анализ социологической теории франкфуртской школы»). В Волго-Вятской региональной конференции, посвященной 70-летию ВЛКСМ, приняли участие три студентки III курса химического факультета («Проблемы исторического материализма в работах Н. И. Бухарина», «Роль нового мышления в перестройке советского общества» и «Экология и гуманизм»). Практика работы и социологические исследования достаточно убедительно показали, что существует непосредственная связь между ростом интереса к философии и внеаудиторными, нетрадиционными формами работы со студентами (2).

Таким образом, можно видеть, что проведение учебных конференций дает возможность решить несколько важнейших педагогических задач. Конференции позволяют, во-первых, углубить знания по философии и развивать познавательный интерес учащихся, что, на наш взгляд, в современных условиях перестройки высшего

образования является центральной задачей. Во-вторых, привлечь внимание к философскому наследию прошлого и к трудам современных философов, современным политическим событиям в мире и в нашей стране. В-третьих, этот вид работы формирует и развивает творческие способности студентов. В-четвертых, работа в оргкомитете развивает организационные навыки, создает атмосферу научного общения, раскрывает ораторские и пропагандистские навыки и т. п.

Решение всех этих задач поднимает уровень культуры студентов. Естественно, что **проведение общеуниверситетских олимпиад** выступает в органической связи с учебными конференциями и другими видами учебной и внеучебной работы.

Олимпиады проводятся кафедрой уже 8 лет. Опыт их проведения показывает, что форма их должна меняться. И кафедра отказалась от проведения традиционных академических так называемых предметных олимпиад. Вспомним, что обычно на олимпиаду выносятся повышенной трудности вопросы, задачи, упражнения. На все это отводится определенное, строго ограниченное время. Результаты анализируются комиссией, по результатам определяются победители, как правило, индивидуальные и командные. Поскольку философия не является профилирующим предметом в ГГУ, главную задачу свою мы видим в том, чтобы в ходе олимпиады привлечь внимание к наиболее актуальным проблемам, сформировать навыки публичной дискуссии, стремление к повышению общей философской культуры.

Наверное, удобнее всего показать, как проходят такие олимпиады, описав один из вариантов ее проведения. Первый этап — это подготовка олимпиады. На одном из заседаний кафедры обсуждается вопрос о времени проведения факультетских и общеуниверситетской олимпиад, определяются основные задачи их проведения, создается оргкомитет. Разработанное оргкомитетом Положение о проведении олимпиады утверждается на заседании кафедры и раздается преподавателям и студентам на факультеты. Информация о дне проведения олимпиады дается через газету «Горьковский университет», которая, как правило, обстоятельно освещает ход и результаты олимпиады.

Следующий этап — выработка так называемого сценария олимпиады, т. е. определяются виды и временные

рамки домашних и аудиторных заданий. Среди них могут быть разные варианты: от подготовки эмблемы и девиза, под которыми участвует факультетская команда в олимпиаде, до произнесения речи о значимости философии в стиле какого-либо философа той или иной эпохи. Такие элементы оживляют олимпиаду, вносят момент наглядной состязательности. Вместе с тем они создают дополнительные сложности в ходе подготовки и оценки этого фрагмента олимпиады.

Наиболее типичным вариантом является домашнее задание в виде философских эссе, которое выполняется всей командой факультета. Команда может воспользоваться помощью консультантов из числа студентов. Эссе пишется под девизом объемом до семи страниц машинописного текста и сдается в оргкомитет в определенный им срок. Проверка эссе ведется экспертами — преподавателями кафедры. Каждым экспертом выставляется оценка в баллах, все они суммируются и выводится средний балл, который делится на определенный коэффициент. Например, оценивать эссе можно баллами от 3 до 7. Если экспертов пять, суммарная оценка будет в пределах от 15 до 35 баллов; ее можно разделить на условный коэффициент 3. Тогда минимальная оценка будет 5, максимальная — 10 баллов. При этом заинтересованный преподаватель не входит в экспертную группу, или, по крайней мере, не проверяет работ своего факультета. Количество баллов суммируется из правильных ответов тут же экспертами и усредняется коэффициентом. Результаты объявляются.

Пока идет работа команды над основным тестом, можно одновременно дать представителям команды (один или два участника) возможность заполнять философский кроссворд.

Можно предложить тест, позволяющий выяснить, могут ли студенты по названию работы определить ее автора (для этого дается несколько названий философских работ и соответственно столько же или больше фамилий авторов; студенты должны указать, какому автору принадлежит работа), перечислив достаточно большую группу известных студентам философов, попросить классифицировать их по направлениям. Это проверка памяти и эрудиции студентов. Более творческими являются тесты на анализ отрывков философских текстов и их комментарий. Интересно проходит работа по интерпре-

тации тех или иных афоризмов, крылатых фраз, проблемных ситуаций.

Можно предложить командам составить проблемные вопросы либо в качестве домашнего задания, либо в аудиторной работе. Содержание заданий должно быть не очень трудным, но и не облегченным. При этом составители вопросов учитывают, что ответы должны быть краткими. Оргкомитет должен следить за временем, последовательностью конкурсов, своевременной их оценкой и т. п. Олимпиада должна проходить в течение 2—3 академических часов. Четвертый час необходимо оставить на подведение окончательных итогов и награждение команд. Все конкурсы оцениваются в аудитории, и оценки выносятся на экран олимпиады. Практикуется формирование и студенческого жюри, которое работает параллельно с экспертами-преподавателями. Оргкомитет назначает ведущего олимпиады и счетную комиссию.

После последних конкурсов объявляются результаты и проводится награждение команды-победительницы, лидеров и победителей в отдельных конкурсах. Тут же проводится пресс-конференция с участниками и зрителями, на которой выясняются успехи и недостатки в проведении олимпиады. Через некоторое время в газете дается анализ итогов философской олимпиады с указанием места и фамилий победителей. На заседании кафедры подводятся итоги: обнаружившиеся пробелы в знаниях, поиски новых вариантов тем, уточнение вопросов на семинарах и экзаменах и другие методические проблемы.

Организация олимпиад — хлопотное и трудоемкое дело, но эффект от хорошо проведенной олимпиады несомненен. Многолетний опыт проведения олимпиад позволяет сделать и ряд выводов. Следует включать олимпиаду органически в учебный процесс, соотносить с ней другие формы работы — семинары, рефераты, коллоквиумы. Часть тестов из олимпиады можно использовать в учебном процессе в семестре. Ряд удачно найденных тестов можно использовать и на экзаменах, где проверяется умение мыслить, отстаивать свою мировоззренческую позицию и т. п.

Подводя итог, можно сказать, что олимпиада и конференция как виды учебного процесса завоевали признание, вызвали интерес и у преподавателей, и у студентов. Так, олимпиада, завершая годичный курс изучения философии, позволяет студентам убедиться

в действительном единстве всех ее частей, во взаимосвязи проблем. Вместе с тем, олимпиады и конференции обнаруживают уровень знаний студентов, их общую культуру. Но не это главное. Более значительна роль философских олимпиад и конференций в повышении интереса к философии, к гуманитарному знанию в целом, в преодолении технократической установки.

Формирование нового мышления — это отказ от догматизма, схоластики, схематизма. Сформировать такое творческое, диалектическое мышление помогает изучение философии, но и изучение ее должно перестраиваться, меняться. Ведь главная цель, сверхзадача такого изучения — не усвоение готовых абсолютных истин, а овладение методом движения к истине, методом творческого мышления. Решению этой задачи способствуют нетрадиционные формы обучения (см. Приложение 1).

Литература

1. Материалы Пленума ЦК КПСС, 17—18 февраля 1988 г. М., 1988.
2. Традиционные и нетрадиционные методы преподавания общественных наук. Деп. 05.03.87. № 412—87.
3. Социология и высшая школа. Горький, 1978, 1979.

Приложение 1

Сценарий и тесты студенческой философской олимпиады

Для осуществления олимпиады каждый факультет выделяет команду из 7 человек, которая выбирает своего капитана. Команда формируется под руководством преподавателя кафедры философии, курирующего данный факультет, и лектора потока совместно со студенческим активом. К выполнению домашних заданий можно привлекать любое количество студентов своего и других курсов факультета. Олимпиада проводится в два этапа — домашний и очный (аудиторный).

Домашний этап олимпиады: студенты получают задание написать философское эссе на тему «Философия и новое мышление» — небольшое (до 5 страниц машинописного текста) сочинение. Авторы должны показать в нем свое понимание темы, умение диалектически мыслить, знание работ классиков марксизма по теме, правильность оформления сносок, списка литературы, грамотность. Эссе подается под девизом, скрывающим фамилию автора и название факультета, за 10 дней до олимпиады. Максимальная оценка за эссе — 10 баллов. Домашнее задание дает каждому факультету определенное количество баллов, которое суммируется с баллами, набранными при очной встрече команд.

Очная встреча команд — аудиторный этап олимпиады — прово-

Тест «РАЗМИНКА»

	Да	Нет
1	2	3
1. Было ли свойственно античной философии диалектическое понимание мира?	1[1]	2[1]
2. Идеализм представляет собой отрицание существования мира конкретных предметов и явлений	1	2
3. Материализм — это учение, которое все явления действительности сводит к материи	1	2
4. Можно ли утверждать, что Маркс и Энгельс создали сначала диалектический, а затем исторический материализм?	1	2
5. Предметом марксистско-ленинской философии является:		
— изучение конкретных законов природы, общества и мышления	1	2
— изучение духовной жизни общества	1	2
— изучение отдельных форм движения материи с присущими им законами, связями и качественным своеобразием	1	2
— изучение соотношения материи и сознания и наиболее общих законов развития окружающего мира	1	2
6. Материальны ли следующие явления:		
— тень	1	2
— совесть	1	2
— алгоритм	1	2
— идеальный газ	1	2
— экономический базис	1	2
7. Покой — это отсутствие движения	1	2
8. Противоположность материи и сознания относительна за пределами основного вопроса философии	1	2
9. Вся материя обладает свойством отражения	1	2
10. Может ли сенсуалист быть материалистом?	1	2
11. Категории существуют объективно и независимо от сознания людей	1	2
12. Объективная истина существует в объективном мире и не зависит от человека и человечества	1	2
13. Развитие общества есть результат организованных и сознательных усилий наиболее выдающихся представителей человечества	1	2
14. Плотность народонаселения и его прирост определяют характер и уровень развития производительных сил	1	2
15. В состав надстройки входят:		
— язык	1	2
— идеалы	1	2

[1] Примечание. Цифры 1—2 — коды ответов «да» и «нет», которые позволяют подсчитать количество верных и неверных ответов, выставить соответствующие баллы (коды студент должен обвести кружком).

	Да	Нет
1	2	3
— классы	1	2
— семья	1	2
— технология производства	1	2
16. Марксизм впервые:		
— открыл существование классов	1	2
— установил противоположность интересов антагонистических классов	1	2
— обосновал исторический, преходящий характер классового общества	1	2
— подверг критике капитализм с его практикой угнетения и эксплуатации пролетариата	1	2
17. Демократия — политическая система, при которой у власти стоит народ	1	2

Тест «ЭРУДИТ»

Высказывание	Автор
1	2
1. «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его».	
2. «Идя назад, я с материалистами, идя вперед, я не с ними».	
3. «Я знаю только то, что я ничего не знаю, а другие не знают и этого».	
4. «Знание — сила!»	
5. «Природа является пробным камнем для диалектики».	
6. «Ощущение есть субъективный образ объективного мира».	
7. «... Истина есть идеологическая форма — организующая форма человеческого опыта».	
8. «Я мыслю, следовательно, существую».	
9. «Все действительное разумно, все разумное действительно».	
10. «Существовать — значит быть воспринимаемым».	
11. «Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя».	
12. «... Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений».	
13. «Во дворцах мыслят иначе, чем в хижинах».	
14. «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него — к практике — таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»	

Тест «МУДРОСТЬ»

Высказывание	Философское направление
1	2
1. «То, что мы называем материей, есть только известная закономерная связь элементов (ощущений)».	
2. «Материя есть все, что воздействует каким-либо образом на наши чувства».	
3. «В объективной действительности существуют лишь единичные вещи, поэтому и реальными могут быть лишь такие понятия, которые являются названиями отдельных предметов».	
4. «Поскольку принципиально невозможно знать все условия (причины) процесса, то не имеет смысла утверждать, что каждое событие имеет свою причину».	
5. «Трудно отрицать, что если люди захотят, то они могут сделать недействительными даже лучшие из наших социальных законов и теорий. Поняв, как серия действий ведет к определенным следствиям, возникает возможность, что люди могут захотеть не совершать этих действий».	
6. «Все события в обществе совершаются однозначно, в соответствии со строгой необходимостью, исключающей все случайности».	
7. «От различия в потребностях, порождаемого различием в климатах, происходит различие в образе жизни; а от различия в образе жизни происходит различие в законах. Власть климата сильнее всех властей».	
8. «Наша эпоха — это уже не обычная революционная эпоха; мы вступаем в новую фазу метаморфоз в истории человечества. Мир стоит на пороге гораздо более драматических в их исторических и человеческих последствиях перемен, чем были последствия, вызванные как французской, так и большевистской революциями... Америка превращается в «технотронное» общество, которое формируется в культурном, психологическом, социальном и экономическом отношениях под влиянием техники и электроники, вычислительных машин и средств массовой информации».	
9. «Художественное самосознание рабочего класса должно быть чистым и ясным, свободным от чуждых «примесей», не должно смешиваться с искусством старого мира»	

дится по следующему сценарию: конкурс капитанов, выступления капитанов по теме «Роль и задачи философии». Каждый капитан получает, как билет на экзамене, лист, на обороте которого — небольшой фрагмент из работ выдающихся философов (все тексты разные). На основе доставшегося ему текста капитан строит свое выступление. Время выступления — 3 минуты. Высшая оценка — 7 баллов. Оцениваются содержательные моменты и ораторское мастерство капитана.

Соревнование команд проводится на основе ряда тестов для письменного ответа. Тест «Разминка» требует выбрать правильный ответ из предложенных (да, нет) на поставленные вопросы. Тест «Эрудит» ставит задачу назвать автора предлагаемого афоризма. Тест «Мудрость» предлагает определить по высказыванию философа принадлежность его к тому или иному философскому направлению. Все члены команды получают по экземпляру машинописного текста, общего для всей команды, и работают с ним. На выполнение каждого теста дается 10 минут. Оценка определяется количеством правильных ответов.

Работа жюри. Жюри состоит из 7 преподавателей кафедры философии. Итоговая оценка команде за выполнение каждого занятия представляет собой среднее арифметическое от суммы оценок, представляемых членами жюри. Конкурс капитанов оценивает и студенческое жюри (3—5 человек), формируемое студсоветом.

Определение и награждение победителей. Прежде всего разыгрывается только командное первенство. По желанию жюри (преподавательского и студенческого) может быть определен и лучший оратор. Победительницей объявляется команда, набравшая по сумме всех заданий наибольшее количество очков. Победители и призеры награждаются философской литературой сразу после подведения итогов.

Во время паузы после выполнения последнего задания и перед награждением проводится изучение мнения участников олимпиады об ее организации и проведении.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Главная цель повышения эффективности преподавания философии в вузе — формирование философской культуры будущих специалистов. Без нее философия останется профессиональным занятием узкого круга специалистов. Следует признать, что в этом случае невозможно приобщить учащуюся молодежь и к общечеловеческим нравственным ценностям, восстановить престиж философских дисциплин и обществоведения в целом в нашем обществе.

Периоды культа личности и застоя нанесли серьезный ущерб философии. Будучи убеждены в истинности и гуманности общественных наук, в том числе философии, мы искренне желаем их очищения от скверны догматизма и вульгаризации. Предлагаемый читателю коллективный труд — попытка принять посильное участие в процессе социально-политического обновления нашего общества и его идейно-теоретического осмысления.

Самое глубокое и верное развитие философской теории недостаточно для повышения ее действенности. Материальной силой, как об этом свидетельствует опыт истории, становятся не всякие справедливые научные идеи, а лишь те из них, которыми овладели массы. Для такого овладения необходима коренная перестройка преподавания философии в средней и высшей школе, в просветительской деятельности общества «Знание». И главное в этой перестройке — это переход от фальши и хвастовства к объективному раскрытию Истины, от информативно-репродуктивного к проблемно-продуктивному методу преподавания, от пассивных к активным формам усвоения знаний. Это переход от рассмотрения ученика, студента, слушателя в качестве только объекта обучения к признанию в них также и субъекта обучения и самообучения. Конечно, ведущей стороной в системе «студент — преподаватель» был и остается преподаватель. Но он не альфа и омега учебного процесса, а его генератор и организатор.

Лучшие педагоги во все времена считали, что ученик — не сосуд, который педагог заполняет знаниями,

а факел, который ему предстоит разжечь. Так думали Катон Старший и Я. Коменский, И. Песталоцци и А. Дистервег, И. Кант и К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов и К. А. Тимирязев, А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский. Тем не менее подавляющее большинство педагогов зачастую вели себя как менторы, считая своей задачей только передачу знаний своим ученикам. Это было своеобразным проявлением административно-командного метода в учебном процессе. В результате учащиеся оставались пассивными и равнодушными преемниками получаемых знаний, не желавшими и не умевшими их развивать и углублять, а тем более совершать научные революции.

В условиях современного развития науки и техники, экспоненциального роста научной информации прежнее состояние педагогического процесса оказывается все более анахроничным и несостоятельным. Это хорошо понимают многие из наших коллег в развитых капиталистических странах, особенно во Франции и Японии, ФРГ и США, которые давно встали на путь интенсивного развития активных форм обучения в средней и высшей школе, что во многом обеспечило и невиданное ранее экономическое процветание этих стран.

Нельзя сказать, чтобы соответствующих выводов и призывов не было в нашей философской, психологической и педагогической литературе. К сожалению, до недавнего времени они оставались гласом вопиющего в пустыне. О преимуществах проблемного обучения еще в 30—40-е годы писали советские психологи Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн, а начиная с 60-х годов — педагоги М. А. Данилов, Р. Б. Кудрявцев, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, Л. Д. Костенко. Одной из «первых ласточек» в литературе по обществоведению в этом отношении явилась глава «Проблемное обучение» в книге «Методика преподавания общественных наук в высшей школе» (1975). Здесь же говорилось об использовании задач и упражнений как методе формирования творческого мышления студентов, о применении наглядности и технических средств в преподавании общественных наук. Сначала в Томске, а затем в Москве, Омске, Минске, Ярославле, Тюмени были изданы специальные задачники по философии. Их список приводится в § 8 второй главы нашей книги. Новым шагом в разработке и пропаганде этих средств и методов явилась книга «Препо-

давание общественных наук: факторы повышения эффективности и качества» (1979). О них писалось и почти во всех других коллективных трудах по методике, изданных кафедрой философии ИПК при МГУ в 70-х — начале 80-х годов (а их было выпущено более двух десятков). Особого внимания заслуживают работы «Формирование диалектико-материалистического мышления студентов (средствами проблемного обучения)» (1980) и «Из опыта проблемного обучения философии в вузах» (1982).

Представленный коллективный труд можно рассматривать как продолжение и развитие этих работ. Мы исходим из того, что искать и обобщать крупицы нового в перестройке учебного процесса надо не теряя времени. В организации работы по обобщению и пропаганде передового опыта, в разработке и внедрении активных форм преподавания общественных наук могли бы принять участие все девять ИПК, работающих в Москве, Ленинграде, Киеве, Минске, Ташкенте, Алма-Ате, Свердловске, Ростове-на-Дону, Новосибирске, распределив между собой соответствующие темы коллективных трудов. Наверное, имело бы смысл организовать между этими институтами координационную работу и конкурс между преподавателями, с тем чтобы стимулировать подготовку интересных, оригинальных и современных методических пособий. Время тут, как и везде, также имеет немаловажное значение, не говоря уже о качестве подготовленных изданий.

Задумываясь о будущем, представляется целесообразным одновременно более полно и основательно изучить организацию активных форм преподавания общественных наук в других странах. И здесь были бы полезны переводы на русский язык лучших методических руководств, их аналитические обзоры в наших философских журналах. Настало время для создания специальных сборников с программами обучающих игр и организации соревнования «малых групп», подобных сборникам задач и упражнений по философии, начало которым более 20 лет назад положили томичи своей книгой «Сборник упражнений по диалектическому материализму». Было бы полезным также подготовить сборники тестов, обучающих и контролирующих программ ЭВМ по тематике учебных курсов философии в вузах и другие методические пособия для преподавателей.

Наконец, нужны фундаментальные исследования активных форм обучения общественным наукам в высшей школе, не ограничивающиеся обобщением опыта, сложившегося в нашей стране и за рубежом, а основанные на соответствующих экспериментальных работах, с учетом новейших данных гносеологии, психологии и педагогики. Без этого наша перестройка в преподавании не будет научно обоснованной и эффективной.

Литература

1. **Горбачев М. С.** Учить по-новому мыслить и действовать// Избранные речи и статьи. М., 1987. Т. 4.

2. **Горбачев М. С.** Перестройка и новое мышление для нашей страны и для всего мира. М., 1988.

3. Активные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе: межвузовское обучение. Сб. науч. тр. М., 1988.

4. **Анастази А. А.** Психологическое тестирование. В 2 т. М., 1982.

4а. **Бехтерев В. М.** Внушение и воспитание. Пг., 1923.

5. **Боброва К. А.** Проблемное обучение и вопросы формирования диалектического стиля мышления. Донецк, 1988.

6. **Буске М. М.** Что заставляет нас играть? Что заставляет нас учиться?//Перспективы. Париж, 1987.

7. **Буторин В. Я., Монастырская Т. И.** Социально-методологический анализ гуманитарных проблем компьютерного обучения//Социальные аспекты ускорения НТП. Новороссийск, 1987.

8. Введение активных форм и методов обучения в преподавании общественных наук. Петрозаводск, 1983.

9. **Выготский Л. С.** История развития высших психических функций//Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.

10. **Грановская Р. М.** Элементы практической психологии. Л., 1988. С. 449—544.

11. **Дистервег А.** Избранные сочинения. М., 1956.

12. **Емельянов Ю. Н.** Эффект трансситуационного научения// Вестник Ленинградского университета. Сер. 6. История КПСС, научный коммунизм, философия, право. 1987. Вып. 3.

13. **Замятин А. П., Яровикова Р. Т.** Методологические аспекты компьютерных методов научного исследования и обучения//Мировоззренческие и методологические аспекты в преподавании общенаучных и специальных дисциплин. Новосибирск, 1987.

14. Игровое моделирование. Новосибирск, 1987.

14а. **Кант И.** Антропология с прагматической точки зрения// Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6.

15. Каталог деловых игр. Л. 1987.

16. **Коровяковская Е. Н.** Разработка и использование учебно-ролевых (деловых) игр при подготовке специалистов. М., 1987.

17. **Куликов О. А., Грановская Р. М.** Почему нужен иной стиль мышления?//ЭКО. 1985. № 11.

18. **Леонтьев А. Н.** Психологические вопросы сознательного учения//Избранные психологические произведения. Л., 1983.

19. **Линвингстоун К.** Ролевые игры в обучении иностранных студентов. М., 1988.

20. **Лингарт И.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
21. **Ломов Б. Ф.** Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека//Психологический журнал. 1986. № 6.
21а. **Макаренко А. С.** Книга для родителей. М., 1937.
22. **Мак-Гайр У. Дж.** Инь и Ян прогресса в социальной психологии: семь принципов//Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984.
23. Методические рекомендации по использованию деловых игр в ходе курсовых мероприятий. Алма-Ата, 1988.
24. Методологические рекомендации по разработке и внедрению в учебный процесс методов активного обучения//Сб. статей. Киев, 1988. Ч. 2.
25. Методические рекомендации по применению в учебном процессе аудиовизуальных ТСО. М., 1988.
26. Методическое пособие по проведению неимитационных и имитационных методов активного обучения в учебном процессе, Ашхабад, 1988.
27. Научно-методические рекомендации по применению новых методов обучения и технических средств передачи информации в учебном процессе. М., 1988.
28. Новая технология организации направляемого самообучения студентов. Уфа, 1988.
29. **Олейник И. С., Сенкевич В. С.** Методы активного обучения в ИПК//Вестник высшей школы. 1987. № 9.
30. Организация и проведение деловых игр. М., 1975.
31. **Машкевич Е. М.** Философско-методологический анализ проблем обучения: Автореф. дисс. ...канд. философ. наук, Белорус. университет. Минск, 1988.
32. Передовой научный опыт в высшей и средней специальной школе, рекомендуемый для внедрения. НИИВШ, Науч.-инф. сборник. 1989. Вып. 2.
33. Принципы построения адаптивных диалоговых систем обучения и контроля знаний. Л., 1987.
34. Психодиагностика: теория и практика. М., 1986.
35. **Расторгуев В. Н.** Диалог и способность к самостоятельному концептуальному обобщению. Калинин, 1988.
35а. **Рубинштейн С. Л.** Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
36. **Саймон Г., Чинг Ц.** Распознавание, мышление и обучение как информационные процессы//Психологический журнал. 1988. № 2.
37. Сборник метод. материалов по применению активных методов обучения в вузе. Минск, 1987.
38. **Сеченов И. М.** Рефлексы головного мозга. М., 1961.
39. **Сухомлинский В. А.** Рождение гражданина. М., 1971.
40. **Симонов П. В.** Мотивированный мозг. М., 1987.
41. **Толстых В. И.** Сократ и мы. М., 1986.
42. **Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания//Собр. соч. М., Л., 1950. Т. 8.
43. **Фрейд З.** Я и Оно. М., 1924.
44. **Челпанов Г. И.** Психология или рефлексология? (Спорные вопросы психологии). М., 1926.
45. **Эшби У. Р.** Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. М., 1964.

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ